

# ROZHL'ADY

# PEDAGOGICKÉ

# METODICKÉ CENTRÁ SLOVENSKA

Humanizácia procesu hodnotenia žiakov ... 1

*B. Kosová*

Voliteľné predmety na gymnáziu ... 3

Osobnosť učiteľa matematiky - výrazný motivačný činiteľ ... 8

*D. Jedinák*

Priestor pre tvorivosť pedagógov hudobnej výchovy ... 10

*E. Zacharová*

Šesť dilem pri vzdelávaní učiteľov ... 12

*L. G. Katz - J. Raths*

Triedy s rozšíreným vyučovaním anglického jazyka - rozvíjať a podporovať? ... 15

*M. Valchová*

Pozícia a vzťahy kvalitatívnej fyziky ... 16

*I. Samák*

Jubileum Štátnej jazykovej školy v B. Bystrici ... 18

*I. Terem*

Oko je zrkadlo duše ... 18

*J. Minárik*

O problematike hodnôt ... 20

*M. Murcko*

Alternatívne učebné osnovy - výchova k občianstvu

*M. Jendeková*

Prírodné prostredie stredného Slovenska - tvorba a ochrana ... 23

*J. Michalová ... 23*

Aplikovaná ekonómia? ÁNO! ... 24

*M. Paulus*

Predstavujeme... 25

*E. Kapsová*

Epigramy

*J. Bily*

Kresby

*E. Nittnausová*

Príloha k 1. kvalifikačnej skúške

**3**  


---

**1996/97**  
**RR**

ODBORNO - METODICKÝ ČASOPIS

## Vážené kolegyně, vážení kolegovia!

Metodické centrá Slovenska vydávajú v šk. roku 1996/97 už 5. ročník odborného-metodického časopisu Pedagogické rozhľady. Snažíme sa v ňom vytvoriť priestor predovšetkým na tvorivé riešenie otázok - čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania. Osobitnú pozornosť v tomto ročníku venujeme problematike 1. kvalifikačnej skúšky.

### Prispievateľom a čitateľom

Čakáme na Vaše príspevky zo všetkých regiónov Slovenska. Očakávame od Vás **PODNETY, POSTREHY, NÁZORY, POLEMICKÉ ÚVAHY, RECENZIE ODBORNEJ LITERATÚRY, UČEBNÍC, SONDY DO HISTÓRIE ŠKOLSTVA, POZNÁMKY O JUBILUJÚCICH ŠKOLÁCH, POZNATKY A ZÁŽITKY ZO ZAHRANIČNÝCH CIEST A STÁŽÍ, ŽIACKYCH A UČITEĽSKÝCH SÚŤAŽÍ.**

#### **Píšte na témy:**

**HUMANIZÁCIA A DEMOKRATIZÁCIA ŠKOLSTVA, ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO, ODBOROVÁ A PREDMETOVÁ DIDAKTIKA, TVORBA ŠTANDARDOV A DIDAKTICKÝCH TESTOV, PRÁCA PREDMETOVÝCH KOMISIÍ, VNÚTROŠKOLSKÉ RIADENIE, ĎALŠIE VZDELÁVANIE PEDAGÓGOV, PEDAGOGICKÝ VÝSKUM A UČITEL', PEDAGOGICKÁ PSYCHOLOGIA atď.**

Najviac nás potešia články odborného-metodického charakteru, ktorými pomôžete svojim kolegom. Posielajte nám aj zaujímavé aforizmy, fotografie, série kresieb, karikatúry.

### Prispievateľom

Svoje príspevky posielajte na adresu:

**MC Banská Bystrica, Redakcia PR, Horná 97, PSČ 975 46.**

Dĺžka príspevku by nemala presahovať **5 strojom písaných normalizovaných strán** (normalizovaná strana - 30 riadkov po 60 úderov, riadkovanie 2) a text by nemal obsahovať pravopisné a štylistické chyby.

Ušetríte nám prácu a čas, ak pošlete svoje príspevky na diskete (spracované v bežných textových editoroch - Word Star, MS Word, Word Perfect, T602, Windows Write, PageMaker). Vaše diskety Vám vrátíme. Príspevky honorujeme - **od školského roku 1995/96 aj metodikom**, preto uveďte presnú adresu a rodné číslo. Uzávierka je vždy 15. v mesiaci po vyjdení predchádzajúceho čísla.

**AUTOR JE POVINNÝ UVIESŤ ANOTÁCIU, KĹÚČOVÉ SLOVÁ, REZUMÉ (V ANGLIČTINE ALEBO V SLOVENČINE), POUŽITÚ LITERATÚRU.**

Uverejnené ani neuvverejnené príspevky nevraciam.

### Čitateľom

Školy, inštitúcie i jednotlivci si môžu časopis objednať v Metodickom centre Banská Bystrica. Vašu objednávku budeme trvale evidovať aj pre ďalšie školské roky, až pokiaľ ju písomne nezrušíte. Jeden výtlačok stojí 15,- Sk. Celoročné predplatné je 75,- Sk. Na objednávke uveďte, či chcete predplatné zaplatiť faktúrou alebo poštovou poukážkou.

#### **Záujemcom o inzercie!**

Ponúkame možnosť inzerovať v časopise PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY za výhodných podmienok. Bližšie informácie získate v redakcii.

# HUMANIZÁCIA PROCESU HODNOTENIA ŽIAKOV

B. Kosová, Pedagogická fakulta UMB B. Bystrica

*Anotácia: Filozofické a psychologické východiská hodnotenia. Podstata, zmysel a druhy hodnotenia.*

*Kľúčové slová: humanizácia, hodnotenie, subjekt hodnotenia, objekt hodnotenia, subjektívna činnosť, vzťahovotvorná činnosť, rozvoj osobnosti, sebarozvíjanie, sumatívne hodnotenie, formatívne hodnotenie*

## 1. časť: Základné otázky hodnotenia žiakov

### Filozofické a psychologické východiská hodnotenia

Hodnotenie je pripisovanie alebo upieranie hodnoty, významu nejakého javu. Kým **poznatie** je popis alebo vysvetlenie javu, teda pojmový odraz skutočnosti vo vedomí bez akéhokoľvek osobného či hodnotového zaujatia, **hodnotenie** uvádza javy do vzťahu k ľudským potrebám a záujmom, odpovedá na otázku, aký význam má daný jav pre človeka, je teda významovým odrazom skutočnosti. Vždy sa v ňom prejavuje osobné či hodnotové zaujatie.

Hodnotenie je pripisovanie hodnoty tým, kto hodnotí - **subjektom hodnotenia**, tomu, koho, resp. čo hodnotí - **objektu hodnotenia**. Kvality objektu sa stávajú hodnotami až keď vstúpia do určitých súvislostí, ktoré sú významné pre vedomie alebo city posudzujúceho subjektu. Podstata hodnoty teda netkvie v kvalite objektu, ale vo **vzťahu**. Hodnotenie je uvádzaním do vzťahu. Subjekt hodnotenia má v tomto vzťahu zvláštne postavenie, pretože niet inej oblasti, do ktorej by mohol patriť rozdiel medzi dobrým a zlým, žiadúcim a nežiadúcim, ako je svet **subjektívnej skúsenosti, uvedomovania a prežívania**. Subjekt hodnotenia teda tvorí hodnotovú dimenziu sveta, ktorá bez hodnotiaceho subjektu neexistuje.

Hodnotenie žiaka ako prisudzovanie hodnôt subjektom hodnotenia (učiteľom) je činnosť **predovšetkým subjektívna**. Hodnotenie je však možné objektivizovať. Učiteľ si túto subjektivitu musí uvedomovať, aby ju mohol eliminovať znížením osobných hľadísk, čo najdokonalejším popisáním kvalít objektu hodnotenia, alebo čo najväčším priblížením sa všeobecnejšiemu konsenzu o hodnotách. Učiteľ tým nesie plnú osobnú zodpovednosť za proces hodnotenia a nemôže sa odvolávať len na normy. Celý proces hodnotenia sa odohráva v jeho vedomí. On vyberá hodnotiace kritériá, určuje ich váhu, stanovuje, koho bude na základe týchto kritérií porovnávať a hodnotiť, určuje si vlastnú posudzovaciu škálu a stanovuje vlastné preferencie zaradením hodnoteného žiaka či jeho výkonu na posudzovacej škále. Hodnotenie ako uvádzanie do vzťahu súčasne znamená, že tento vzťah nielen poznávame a prežívame, ale súčasne aj tvoríme. Hodnotenie žiaka učiteľom je **vzťahovotvorná činnosť**.

Najvyšším stupňom rozvoja osobnosti je sebarozvoj človeka. Potom aj najdôležitejším cieľom výchovy je dosiahnuť **sebarozvoj** človeka, to znamená vychovávať ho tak, aby ohnisko jeho regulácie, a teda aj hodnotenia, bolo v ňom samom. Podmienkou sebarozvoja je skutočné **sebapoznanie a sebahodnotenie**, a preto musí byť súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Ako pedagogicky vhodné sa potom ukazuje iba také **hodnotenie, ktoré napomáha rozvoju osobnosti, t.j. sebarozvíjaniu dieťaťa**.

Pre objasnenie podstaty humanistického hodnotenia má z psychologických teórií mimoriadny význam vývinová teória

hodnotenia v ontogenéze človeka formulovaná C. R. Rogersom. Malé dieťa neustále niečo prijíma či odmieta, pričom dôkazom správnosti sú jeho zmysly a jeho zážitky, ktorými sa riadi. Zdroj hodnotenia je v ňom samom. Pod vplyvom výchovy, v snahe získať alebo si udržať lásku, uznanie, úctu iných, preberá ich hodnotiaci úsudok a pokladá ho za vlastný. Naučí sa prijímať uznávané hodnoty, aj keď sa líšia od toho, čo ono pociťuje, učí sa nedôverovať vlastným zážitkom, stráca dôveru v seba. Zdroj hodnotenia je mimo neho. Rogers zo svojej psychotherapeutickej praxe zistil, že ak človek pocíti, že si ho cenia ako osobu a je mu umožnené použiť svoju zážitkovú skúsenosť ako priamy oporný bod, začína dochádzať k zmenám v jeho prístupe k hodnotám. Namiesto strnulého uznávania cudzích hodnôt začína na základe vlastného prežívania a skúsenosti vidieť ich čiastočnú správnosť, časovú obmedzenosť. Pochopí, že svoj život nemá riadiť iba podľa mienky iných, ale že **zdroj hodnotenia leží predovšetkým v ňom samom**. K tomuto bodu však môže dospieť iba za predpokladu, že vzťah s druhou osobou mu umožňuje nájsť v sebe kapacitu pre svoj osobný rozvoj, že má priestor pre riadenie a hodnotenie seba samého, je vo vzťahu s druhou osobou akceptovaný, empaticky prijatý a oslobodený od vonkajšieho obmedzujúceho hodnotenia, ktoré by ho vtlačalo do schém podľa cudzích predstáv.

### Podstata, zmysel a druhy hodnotenia

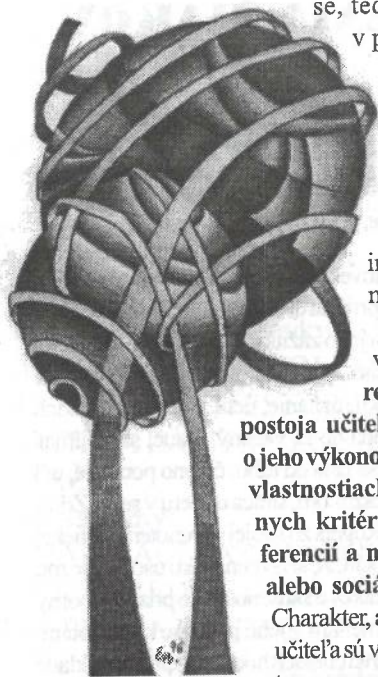
Hodnotenie možno široko chápať ako prejavenie každej mienky alebo postoja subjektom hodnotenia objektu hodnotenia o jeho činoch a vlastnostiach. Funkčným princípom procesu hodnotenia (prisudzovania hodnôt) je **porovnávanie** objektu hodnotenia s reálnym alebo ideálnym vzorom, s prítomnosťou, absenciou alebo stupňom reálnej alebo ideálnej hodnoty vnímanej tým, kto hodnotí. Pri hodnotení môžeme objekt hodnotenia (žiaka) porovnávať:

- **s objektívnou normou** - ide o porovnávanie žiaka s normami, ktoré sú určitým spôsobom objektivizované, štandardizované, alebo len určené ústredne (štandardizované testy, požadované predpísané učivo, klasifikačný poriadok so známkovou stupnicou) - výsledok hodnotenia je potom ovplyvnený kvalitou a dokonalosťou objektívnej normy;

- **s iným objektom** - ide o porovnanie žiaka s iným žiakom alebo skupinou žiakov - výsledok hodnotenia je potom ovplyvnený kvalitami tohto žiaka, či sú charakterizované ako pozitívnejšie alebo negatívnejšie ako kvality hodnoteného žiaka, alebo od priemeru kvalít v skupine (uplatnenie sociálnej vzťahovej normy);

- **so subjektívnou normou** - ide o porovnanie žiaka s ideálnou predstavou (poňatím) úspešného žiaka, ktorú si vytvára každý učiteľ či už vedome alebo nevedome vo vlastnom vedomí - hodnotenie je potom ovplyvnené učiteľovými nárokmi a subjektívnymi preferenciami;

- **s objektom samotným** - ide o porovnanie žiaka s úrovňou vlastných možností a schopností, alebo so sebou samým v ča-



E. Nittausová: *Stromy, čo sú spolu spletené*

se, teda s vlastnou úrovňou v predchádzajúcom období - výsledok hodnotenia je potom ovplyvnený vlastnými možnosťami a schopnosťami žiaka a jeho vlastným pokrokom v čase (uplatnenie individuálnej vzťahovej normy).

Hodnotenie žiaka v škole je následne **vyjadrením faktu, mienky alebo postoja učiteľa (resp. žiaka) žiakovi o jeho výkonoch, činoch a prejavovaných vlastnostiach na základe objektívnych kritérií a subjektívnych preferencií a na základe individuálnej alebo sociálnej vzťahovej normy.**

Charakter, ale aj výsledky hodnotenia učiteľa sú výrazne závislé od toho, aký typ porovnávania učiteľ preferuje, čo si vyberá ako hlavné kritérium porovnávania. V tomto výbere sa odzrkadľuje jeho celková koncepcia výchovy a vzdelávania. Koncepcie, ktoré akcentujú rovnaké požiadavky na každého žiaka a vyžadujú ich zvládnutie približne na rovnakej úrovni, sa orientujú na porovnanie s objektívnou normou, vyžadujú „objektívnu“ hodnotenia, ktorá však pri neexistencii dobrých noriem objektívnou ani nie je, prehliadajú a nepripúšťajú existenciu subjektívnych noriem. Koncepcie, ktoré sa orientujú na osobnosť dieťaťa, a tak ako dieťaťu aj učiteľovi priznávajú subjektivitu, preferujú porovnanie dieťaťa so sebou samým, počítajú s existenciou subjektívnych noriem, a nakoniec pri existencii kvalitných objektívnych noriem môže byť objektivita ich hodnotenia v skutočnosti vyššia.

Ak cieľom výchovy je dosiahnutie sebarozvoja žiaka a jeho podmienkou je reálne sebahodnotenie vlastných možností a schopností, potom hlavným **zmyslom hodnotenia** žiaka je, **aby sa žiak naučil hodnotiť svet, ale predovšetkým sám seba.** Ak toto uznáme, nemali by sme ho hodnotiť len pre hodnotenie samé, čo, žiaľ, často robíme, ale prvotne preto, aby sme žiaka naučili posúdiť vlastné sily a schopnosti vo vzťahu k svetu, čo by mu umožnilo stavať si pred seba dosiahnuteľné ciele. Zmyslom hodnotenia je teda postupné zrušenie seba samého a jeho nahradenie sebahodnotením, naučiť človeka riadiť si svoj život na základe vlastného hodnotenia. Premyslený postup v zaraďovaní podnetov pre sebahodnotenie od začiatku školskej dochádzky by bol optimálnym riešením. Reálne sebahodnotenie je to najdôležitejšie, čo môže žiak získať z procesu hodnotenia pre svoj vlastný život.

Vnútri procesu rozlišujeme niekoľko druhov hodnotenia podľa rozličných aspektov, napr.: vonkajšie (zdroj hodnotenia je mimo žiaka) a vnútorné (zdroj hodnotenia je vnútri žiaka), subjektometrické (na základe presných noriem) a subjektocentrické (presadzuje sa hodnotiaci subjekt), sociálne

normované (porovnávanie výkonov so skupinou) a individuálne normované (porovnávanie výkonov žiaka s jeho minulým stavom), faktické (racionálne) a emocionálne, globálne (všeobecné, nahraditeľné číselným symbolom) a analytické (členité s mnohými kritériami rôznej váhy, nenahraditeľné symbolom), procesuálne a záverečné.

Viaceri autori (B. S. Bloom, J. S. Cangelosi, J. Mareš, J. Slavík) sa zhodujú na zásadnom odlíšení dvoch typov hodnotenia vo vyučovacom procese, a to: **sumatívne** (finálne, bilančné) a **formatívne** (priebežné, operačné). Vzhľadom na dôsledky týchto typov hodnotenia na žiaka a na ich zamieňanie v našej školskej praxi, treba ich vysvetliť podrobnejšie.

**Sumatívne hodnotenie** je definované ako „hodnotenie výsledkov výučby či rôznych didaktických programov z hľadiska celkových výstupov“<sup>1</sup> alebo ako „periodické posúdenie prospechu žiakov po dokončení konkrétnych učebných jednotiek“<sup>2</sup>. Ide teda o bilanciu, celkový prehľad alebo výsledok činnosti. Jeho podstatou je rozhodnutie typu áno - nie, vyhovuje - nevyhovuje, môže postúpiť ďalej - nemôže postúpiť ďalej. Cieľom sumatívneho (bilančného) hodnotenia je hodnotovo roztriediť posudzovaný súbor podľa zvolených kritérií. Toto vedie k prijatiu tej časti súboru, ktorá bola posúdená pozitívnejšie a odmietnutie časti posúdennej negatívnejšie. Informácia sumatívneho hodnotenia je veľmi obmedzená najmä na umiestnenie na hodnotovej škále (napr. výborný - veľmi dobrý - dobrý, alebo 1, 2, 3...), ale nesprevádza ho odhalenie príčin úspechov či neúspechov. Preto nie je zamerané na poznávaciu sféru osobnosti, ale na sféru motivačnú. Ak je priaznivé, motivuje pozitívne, ale ak nie, spôsobuje rezignáciu, lebo nedodáva informácie, ako neúspech prekonať. „Bilančné hodnotenie je zamerané na ovplyvnenie výsledkov práce a nie na rozvíjanie pracovných predpokladov tých, ktorí sú hodnotení. Prichádza k hodnotenému človeku zvonka a mimo dosahu jeho vlastných síl. Je typickým nástrojom riadenia zameraného na výkon a prehliadajúceho osobnosť, ktorá výkon podáva“<sup>3</sup>. Takéto hodnotenie je skôr vhodné pre ekonomické účely a menej pre výchovné. Žiaľ, ako upozorňuje aj J. S. Cangelosi, práve na finálnom, sumatívnom hodnotení je postavené známkovanie.

**Formatívne hodnotenie** je definované ako „hodnotenie priebežné, ktorého cieľom je získať informácie o priebehu procesu, jave, o aktuálnom stave, momentálnej výkonnosti; diagnostikovať prípadné závady, odchýlky, typické chyby tak, aby bolo možné včas poskytnúť spätnú väzbu všetkým zúčastneným, urobiť potrebné zmeny a odstrániť prípadné nedostatky“<sup>4</sup> alebo ako hodnotenie, ktoré „posudzuje pokrok žiakov, ktorý dosiahli v priebehu učebnej jednotky vo vzťahu ku konkrétnym cieľom a pomáha učiteľovi rozhodnúť, ako vybrať učebné činnosti, kedy sú žiaci pre určité činnosti pripravení a ktoré činnosti je treba opakovať“<sup>5</sup>. Podstatou tohto typu hodnotenia je poskytnúť hodnotenej osobe čo najskôr spätnú väzbu, aby mohlo dôjsť ku korekcii. Cieľom je poukázať na klady, resp. nedostatky, aby bolo možné cielene ovplyvňovať priebeh hodnotenej činnosti v rámci zvolených kritérií. Je informatívne úplné, vyjadruje všetky kritériá. Zo strany posudzovaného nie je chápané ako ortieľ, ale ako nástroj na vlastné zlepšenie, lebo mu

1 Pedagogický slovník. 1995, s. 219.

2 Cangelosi, J. S.: *Stratégie řízení třídy*. Praha 1994, s. 190.

3 Slavík, J.: *Hodnocení žáka a pedagog.rozhodování*. Praha 199, s.13.

4 Pedagogický slovník 1995, s. 69.

5 Cangelosi, J. S.: *Stratégie řízení třídy*. Praha 1994, s. 109.

poskytuje informácie o možnostiach nápravy. Realizuje sa predovšetkým dialógom, a preto ovplyvňuje najmä poznávaciu a konatívnu sféru osobnosti. „Operačné hodnotenie síce ovplyvňuje výkon činnosti, ale prostredníctvom rozvíjania jeho aktéra. Cieľ operačného hodnotenia spočíva v zmene pracovníka, až v druhom rade smeruje k zmenám vo výkone. Výsledky sú teda ovplyvňované pomalšou, náročnejšou, ale ľudsky hodnotnejšou cestou. Operačné hodnotenie by malo patriť k typickým nástrojom výchovy.“<sup>1</sup>

Pri výchove je zásadné, pre aký typ hodnotenia sa učiteľ rozhodne. Žiaľ, v našej škole sa rozdiely týchto typov stierajú. Učítelia používajú sumatívne známkovanie priebežne, žiaci nemajú dostatok možností na pokojnú korekciu chýb, ale sú stále znepokojovaní hodnotiacim zaraďovaním a vynášaním sumatívneho ortielu. Ak už je nevyhnutné známkovať, potom by sa sumatívne hodnotenie malo realizovať iba v určitých

cieľových obdobiach, po realizácii určitého väčšieho celku, vtedy, keď žiak na základe priebežného formatívneho hodnotenia už stanovené požiadavky zvládol, resp. v období vysvedčení. O dôsledkoch tejto situácie pre rozvoj osobnosti hovorí veľmi výstižne J. Mareš: „Človek, ktorý si myslí, že účelom hodnotenia je klasifikácia či selekcia, urobí všetko, čo môže, aby skryl svoje nedostatky a ukázal svoje prednosti. Aby naznačil, že niečomu rozumie alebo že má schopnosti, ktoré v skutočnosti nemá. Ak je, naopak, cieľom hodnotenia zistiť nedostatky preto, aby sa ďalšia práca mohla na ne sústrediť, aby sme mu pomohli k lepším výsledkom, potom je, pochopiteľne, v jeho vlastnom záujme, aby sám pomohol pri zisťovaní nedostatkov či medzier. V jednom type hodnotenia **nemôžeme súčasne splniť oba ciele.**“<sup>2</sup>

*Pokračovanie v 4. a 5. čísle*

*(2. časť: Humanisticky orientované hodnotenie a jeho zásady;*

*3. časť: Koncepcia slovného hodnotenia.)*

#### Literatúra:

Bloom, B. S. - Hastings, J. T. - Madaus, G. F.: *Handbook od Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York 1971 (cGraw-Hill).

Cangelosi, J. S.: *Strategie řízení třídy*. Praha 1994.

Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha 1982.

Kosová, B.: *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie I. stupňa ZŠ. Habilitačná práca*. Banská Bystrica 1996.

Kučerová, S.: *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno 1990.

Mareš, J.: *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. Praha, 1991.

Průcha, J. - Walterová, E. - Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha 1995.

Rogers, C. R.: *Príspevok k modernému prístupu k problému hodnôt. Proces hodnotenia u zrelej osoby*. In.: *Zaujímavosti zo svetovej pedagogiky a psychológie*. Bratislava 1966, s.213 - 228.

Slavík, J.: *Hodnocení žáka a pedagogické rozhodování*. Praha 1995.

**Summary:** *The author deals with problems of evaluation and assessment of pupil's performance. She considers formative evaluation assessment to be more valuable than summative as it has positive impact on pupil's personality.*

## VOLITEĽNÉ PREDMETY NA GYMNÁZIU PRÁVO ŽIAKA A RODIČOV PRI VÝBERE VOLITEĽNÝCH PREDMETOV NA GYMNÁZIÁCH

*V decembri minulého roka sa na Gymnázium na Hlinskej ulici v Žiline uskutočnilo stretnutie riaditeľov gymnázií (Gymnázium J. G. Tajovského B. Bystrica, Dubnica nad Váhom, Martin, Považská Bystrica, Zvolen, Žilina - Hlinská ul.) a metodikov MC v B. Bystrici. V diskusii odznelo veľa zaujímavých a podnetných názorov i skúseností, ktoré môžu byť prínosom pri uvažovaní o ďalšom smerovaní štúdia - najmä pokiaľ ide o voliteľné predmety na gymnáziách. Preto prinášame skrátený prepis magnetofónového záznamu priebehu diskusie.*

*Smerovanie vlastnej diskusie bolo navodené vymedzením 4 základných princípov humanizácie školy:*

1. *Žiak a rodič majú právo zvoliť si, čo bude žiak študovať.*
2. *Žiak a rodič majú právo participovať na riadení školy.*
3. *Každá škola bez rozdielu musí poskytovať minimálne základné vedomosti a to musí garantovať štát.*
4. *Žiak má právo určovať svoju individuálnu vzdelávaciu cestu vo vzťahu k vysokoškolskému štúdiu.*

**J. Pišteck:** Z vlastných skúseností z diskusií so študentmi viem, že ak majú o niečo záujem, sami dávajú návrhy, čo by chceli študovať.

Prvý moment: Mali by sme zapojiť študentov do rozhodovania o tom, čo budeme robiť. Mnohí pedagógovia dost ťažko chápú podstatu tézy, že „rodičia a žiak majú právo si vybrať“.

Riaditelia škôl veľmi často argumentujú pokynom MŠ SR, že „pokiaľ škola má podmienky“, prípadne vyťahujú určitú hrozbu. Vždy sa dá totiž povedať: Nemáme podmienky, preto nemôžeme umožniť žiakom...

Ja vnímam problematiku z hľadiska cieľov. Mojm cieľom je

(a získal som pre to aj mnohých kolegov):

1. aby si študent a rodičia volili sami,
2. aby sa študent sám aj zodpovedal za svoju voľbu a nemohol sa vyhovárať nasledovným spôsobom: To ste mi vy dali, vy ste určili atď.

Ešte s predchádzajúcim zástupcom sme sa zhodli v názore, že žiaci lepšie poznajú svoje záujmy, prečo by sme teda mali robiť výber my. A tak sme obrátili postup, hoci v prvom momente sme sa museli správať aj direktívne: Nedovolíme študijné zamerania, študenti si budú voliť sami.

Vzniká podstatná otázka: Ak študent má právo voliť si, čo

<sup>1</sup> Slavík, J.: *Hodnocení žáka a pedagogické rozhodování*. Praha 1995, s. 13.

<sup>2</sup> Mareš, J.: *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. Praha, 1991, s. 14.

chce študovať, odkedy ho na takúto možnosť pripravovať a viesť, aby sa mu dostalo do vedomia, že by mal už sám o tom rozmýšľať?

Čo by mala obsahovať ponuka pre študentov po obsahovej stránke? Ako postupovať organizačne? Ako by malo pristupovať k tomuto problému vedenie školy: Ako sa kontaktovať s rodičmi, s rodičovskou radou? Čo má robiť triedny profesor, vyučujúci?

Som rád, že kľúčovú úlohu tu zohrávajú žiaci. Okamžite chceli prejsť na takýto systém, rodičia novú situáciu tiež akceptovali. To bol najsilnejší impulz, aby sme išli takouto cestou. Trochu ma ovplyvnili aj americkí lektori pôsobiaci na našej škole, ktorí na porade podporili takéto smerovanie a kládli otázky: "Povedzte, akú úlohu majú vaši študenti? Cieľom je, aby študovali, volili a spoluzodpovedali nielen za seba, ale aj za celý chod svojho vzdelávania."

**M. Štefko:** Nebudem hovoriť, či by gymnáziá mali mať zamerania alebo nie. Podľa môjho názoru zameranie je niečo dávno prekonané, pretože sa snaží nahradiť niečo neexistujúce. Z vlastných skúseností môžeme povedať, že sme mali rôzne zamerania, ale vždy to skončilo tak, že rozhodnutie záviselo od triedneho profesora, ktorý postavil otázku nasledovným spôsobom: Bud' ja - triedny profesor - a bude to takto, alebo nebudem triednym profesorom a robte si, čo chcete. A tak sa zameranie skôr či neskôr zrušilo. Jediná správna cesta je, aby sa študenti mohli rozhodovať, a tak sa každý ako individualita motivovať.

Študenti v 14. roku svojho života ešte veľmi často nevedia, čo chcú a neraz s tým majú problémy aj ako osemnásťroční. Máme odskúšané určité modely. Študenti si vyberajú z foriem, ktoré sme schopní zabezpečiť. V rôznych časových horizontoch poskytujeme študentom informácie potrebné pri voľbe. Študenti nesú všetky dôsledky svojho rozhodnutia, teda po uplynutí určitého času už nemajú možnosť meniť svoju voľbu (súvisí to s rôznymi technickými problémami pri zostavovaní rozvrhu hodín, atď.), je záväzná počas celého školského roka. Ideálne by to bolo, keby si študent spolu s rodičmi vyberal bez toho, aby bol limitovaný možnosťami školy. Žiaľ, situácia je iná, škola má určité kapacity.

Postupujeme tak, že učiteľ, ktorý má záujem (teda nenariadujeme, že všetci musia dať ponuku) otvorí si voliteľný predmet, predkladá tzv. ponukový list, na ktorom musí uviesť názov predmetu, meno, cieľ, približný obsah (čo chce učiť).

Existuje možnosť, že korekcia obsahu sa robí v 1.-2. týždeň septembra s konkrétnou skupinou žiakov, tematické plány až po 15. 9. Potom je možné akceptovať vyjadrenie študentov o tom, čo nechcú (... to už máme, radšej by sme chceli ...).

**Š. Harkabus:** Toto je veľmi dôležitý moment, lebo ak študent nemá možnosť niečo si dobrovoľne vybrať, potom ho vnútorne nič nemotivuje, pretože ide o niečo, čo je dané. Avšak pravidlo, na tvorbe ktorého sa študenti priamo podieľajú, stáva sa pre nich záväznejším.

**M. Štefko:** Sú učelia, ktorí sa neboja so študentmi diskutovať o obsahu ponuky a umožniť im výber. Nájdu sa však aj takí, ktorí povedia: Dal som vám ponukový list s takým a takým obsahom, budeme sa ho držať. Keď ste sa pre môj predmet rozhodli, automaticky ste súhlasili s daným obsahom. Tu je už v hre osobnosť učiteľa, ako sa prejavuje, čo dokáže. Vedenie tento proces ovplyvňuje málo. Narazili sme však na veľký

problém: Študenti, ktorí idú maturovať napr. z biológie, volia si učiteľa, ktorý ich bude na maturite skúšať, a nie iného, ktorý má kvalitnejšiu ponuku i lepšie učí. Existuje totiž nedôvera žiaka, že sa mu učiteľ, ktorého si nevolil, pri maturite môže "pomstiť". Na zmenu takéhoto názoru je potrebný určitý čas.

Nastať môžu aj extrémne prípady: Niektorí rodičia ma ako riaditeľa školy kritizovali za poskytnutie možnosti výberu. Pýtali sa, prečo nedám všetkým žiakom rovnakú výuku, ktorú potrebujú. Bol som prekvapený, pretože s tým máme veľa práce, robíme rozvrh na každého žiaka, zvlášť v 3. - 4. ročníku. Rodičia však argumentovali tým, že ani žiak základnej školy sa nemôže rozhodnúť, že sa nechce učiť písať, ale radšej iba čítať. Tvrdili, že my sme vzdelanejší, skúsenejší a najlepšie vieme, čo žiaci potrebujú.

Niektorí učelia zase tvrdili, že študenti o tom, čo ich chcú učiť, majú málo informácií. Preto sme skúsili tzv. predkolo v 1. - 3. ročníku. Učelia mali možnosť stretnúť sa s potencionálnymi študentmi a diskutovať, čo vlastne chcú s nimi robiť, aké majú ciele atď. Výsledok bol taký, že študenti neprišli - asi majú učiteľov "prečítaných". Preto predkolo vypúšťame (3. - 4. roč.).

Ponúkli sme študentom, že zabezpečíme externého učiteľa, ak by mali špeciálnu požiadavku (napr. aplikovaná ekonómia a pod.). Stalo sa to iba v 2 prípadoch.

Rodičov informujeme už v nultom ročníku - buď ja ako riaditeľ, alebo môj zástupca. Nie sú dobré skúsenosti, ak informácia ide prostredníctvom triednych profesorov (jeden informuje tak, druhý inak, v dôsledku čoho vzniká veľa nejasností). Študentov zavoláme podľa ročníkov a hovoríme im, aké možnosti majú. Zároveň upozorňujeme, že ak sa už rozhodnú pre určitý predmet, zmena nie je možná, záväzok platí na 1 rok.

Dalšia nevýhoda spočíva v tom, že predmety sú 2-hodinové. Študent si potom často volí iba tak, aby "prevegetil". Vyskúšali sme taký spôsob, že ak nejaká skupina chce, môže mať SeCH I. a SeCH II. Každý z uvedených predmetov má iný obsah. Tento model sa veľmi osvedčil pre študentov orientovaných na medicínu.

**L. Topol'ský:** Poznámka k technickým problémom: Ak si žiak chce zvoliť a hlbšie študovať, ponúkame mu kombináciu vyučovacieho predmetu a nepovinného predmetu (z toho vyplýva, že máme dost nepovinných predmetov, teda nie Se I., II., ale seminár ako vyučovací predmet a cvičenie ako nepovinný predmet). Čo sa týka diferenciácie, práva voliť a vyberať - súhlasím, že zamerania sú prekonané. Rodičia žiadajú, aby sa zvýšil výber predmetov a posunul sa do nižších ročníkov. Podľa učebných plánov existuje možnosť v 2. ročníku, ozývajú sa však hlasy, aby si žiak volil už v 1. ročníku s tým, že po 1. roku môže voľbu meniť. Rodičovská verejnosť u nás nereaguje na možnosti vyjadrovať sa k obsahu a cieľom vzdelávania, ale žiaci do toho chcú hovoriť.

Je na škodu veci, že sa málo využívajú rady školy, tam vidím rezervy.

Potom zostáva na vedení školy, aby sa neprehliadali záujmy učiteľov. U nás postupujeme tak, že predložíme ponuku voliteľných predmetov, z ktorej si študenti môžu nepovinne vybrať (široké spektrum).

V konzervatívnom myslení ľudí ešte pretrváva požiadavka, aby sa vyučoval čo najširší povinný základ. Ak bude veľa matematiky, ekonomiky, potom sa zníži záujem o ostatné predmety.

Väčšina rodičov a študentov žiada rozšíriť ponuku o právo, sociológiu, psychológiu. Je to možné, ale ak by sme chceli obsadiť takéto predmety internými učiteľmi, vznikol by problém, ako im naplniť základný úväzok

**Š. Harkabus:** Ak hovoríme o uplatňovaní zásad humanizácie školy prostredníctvom vnútornej reformy, či záujem máme chrániť - učiteľov alebo žiakov? Dochádza k takejto situácii: Žiakovi dáme ponuku, on si vyberie, ale my mu povieme, že si nemôžeme študovať to, čo si zvolil, pretože sa prihlásilo málo záujemcov (napr. traja žiaci). Čo budeme robiť v takomto prípade?

Častý je aj úkaz, najmä keď ide o talentovaných žiakov, že odmietajú nekvalitných učiteľov (... radšej sa budem učiť sám, radšej budem "blicovať"...). Alebo iný prípad. Študent chce študovať nejaký predmet, ale škola nevytvorí podmienky, lebo je málo talentovaných študentov. Z pohľadu školy môžu byť adekvátnym počtom napr. 3 žiaci v jednom ročníku.

**L. Topoľský:** Ak je v ročníku viac študentov, môžeme kombinovať.

**J. Pišteck:** Čo však v takom prípade, ak budú len traja žiaci?

**J. Bily:** Rodič a žiak má právo si vybrať, čo chce študovať. Súvisí to s orientáciou školy (ak je škola zameraná napr. na informatiku, je menej umelecká).

Rodičia a žiak majú právo vybrať si, ale nemá (alebo nemusí mať) právo študovať to, čo si vybral. Ponúkame veľa predmetov (30 i viac), ale ak sa na nejaký predmet prihlásia dvaja študenti, nemajú právo študovať vybraný predmet (tu sme limitovaní). Žiak sa musí jednoducho prispôbiť určitým podmienkam.

Už v decembri na pedagogickej rade hovoríme, ako danú situáciu riešiť. V januári hovoríme s rodičmi - v 1., 2., 3. kole.

Nemáme problém s učiteľmi, priestor má každá predmetová komisia.

Niektoré požiadavky žiakov neakceptujeme, ak nemáme kvalitných učiteľov. Najväčším problémom býva otázka študentov: kto bude daný predmet učiť? Dochádza k situácii, že dobrý učiteľ má veľa záujemcov a slabý málo. Jeden učiteľ môže mať 6 dvojíc, ale na 12 žiakov nemôžu byť dvaja-traja učiteľia.

**M. Valica:** Ten učiteľ, ktorého žiaci odmietajú, nachádza sa v stave ohrozenia. Je to pre neho varovný signál, aby zmenil svoje pedagogické správanie, pedagogický výkon. Mal by sa začať orientovať na sebavzdelávanie vo vlastnom predmete. Riaditeľ školy mu musí vytvoriť podmienky, aby mu pomohol stať sa v priebehu 1 až 3 rokov lepším učiteľom.

Máme aj druhý problém - internista či externista? Často nemáme dostatok kvalitných ani interných učiteľov. Metodické centrá dokážu pripraviť dvojročné inovačné štúdiá a po intenzívnom štúdiu v niektorom z nich môže učiteľ dostať certifikát o prehlbení svojej odbornosti. Ide teda o splnenie požiadaviek kvality, ktoré majú žiaci vo vzťahu k učiteľom, z vlastných zdrojov, až potom externe.

**L. Porubská:** U nás začíname prieskumom, kto môže učiť ktorý predmet, a ponúkame jednotlivé predmety už s menom konkrétneho vyučujúceho. Problém nastáva vtedy, ak si určitý predmet zvolia traja žiaci. Túto situáciu sa pokúšame riešiť spájaním ročníkov, teda ak je napr. 6 záujemcov, presvedčame ešte tých, ktorí si tento predmet volia ako nepovinný.

Snažíme sa motivovať učiteľov. Výrazne podporujeme tých, o ktorých majú žiaci záujem (OP). Rozvrhovo sú však

znevýhodnení a práve učiteľia, o ktorých nie je záujem, sú rozvrhovo zvýhodnení. Ak sa prídu sťažovať, pýtame sa, koľko detí za posledné 4 roky malo o nich záujem a viedme si o tom prehľad.

**K. Korintuš:** Do funkcie som nastupoval s vedomím, že žiak má právo zvoliť si z rôznych alternatív. Vzniká viacero otázok:

1. Zo strany žiaka: Chcem vôbec toto svoje právo využiť?

2. Vie sa žiak správne rozhodnúť?

3. Čo vtedy, ak si žiak zvolí zle, aké budú dôsledky?

Tieto otázky trápia žiakov najčastejšie. Začal som skúmať, či chcú svoje právo využiť a zistil som, že chcú, čo je veľmi dobré.

Všetci poznáme experimenty, ktoré sme zaviedli a fungujú to na viacerých školách. V podstate ide o to, že pred maturitou žiaci nechodia klasicky do školy, ale vyberajú si predmety, na ktoré chcú chodiť. To znamená, že rozvrh hodín sa nemení.

Ak žiak chce viac biológie, ide na biológiu napr. do 4. C na 7. hodinu a tretiu hodinu študuje v študovni. Žiak je v škole, eviduje sa jeho prítomnosť. Predtým to bolo tak, že žiaci chodili na všetky predmety, ale na mnohých nepracovali, lebo nepotrebovali ten-ktorý predmet. Učiteľia sa hnevali a venovali sa iba tým, ktorí pracovať chceli, pretože to potrebovali a pod. Túto zmenu privítali učiteľia i žiaci. Predtým žiaci boli pred maturitou často "chorí" (doma sa učili), bola veľká absencia. Keď zistili, že si môžu voliť, zrazu začali chodiť do školy.

K druhej otázke - či sa žiaci vedú správne rozhodnúť? Čo ak sa rozhodnú zle? Tu im musíme pomôcť. Poskytneme im informácie, nie prostredníctvom triednych profesorov ale zástupcom riaditeľa školy, ktorý celý systém objasní. V 2. a 3. ročníku žiak ešte nemá ujasnené záujmy. Tento školský rok dávame na škole možnosť, aby žiaci svoju nesprávnu voľbu zmenili. Máme nadáciu a prostredníctvom nadácie ponúkame všetky možné vzdelávacie služby, o ktoré existuje záujem. Máme s tým veľmi dobré skúsenosti. Služby sa poskytujú za úhradu a žiaci si myslia, že to, za čo sa platí, je lepšie. Robíme prípravné kurzy k prijímacím pohovorom, ktoré sú chápané ako kvalitnejšie, keď sa za ne platí. Prostredníctvom nadácie robíme individuálne konzultácie, prípravu na VŠ, ďalší cudzí jazyk, jednoducho všetko, čo žiaci chcú. Cena nie je veľmi vysoká, ale skutočnosť, že sa za niečo platí, je veľmi dôležitá. Ide akúsi kombinácia štátno-súkromného vzdelávania. Ak som už zaplatil za hodinu 15 - 20,- Sk, potom na ňu aj idem. Prítom možno zohľadňovať aj individuálnu potrebu žiakov, napr.: žiaci, ktorí prichádzajú na školu, nie sú vedomostne na rovnakej úrovni, a tento spôsob výučby im umožňuje navštevovať to, čo potrebujú. Samozrejme dbáme na to, aby poskytované služby boli kvalitné. Toto je jedna z možných ciest. Neustále dbáme na to, aby žiaci mali možnosť voliť si.

**J. Bily:** Myslím si, že ak sa kurzy k prijímacím pohovorom robia zadarmo, príde na ne taký istý počet žiakov, pretože si myslia, že to, čo stredná škola škola ponúka, bude potrebné vedieť na prijímacích skúškach.

**K. Korintuš:** To, čo je drahšie, nie je lepšie. Ak má žiak právo voliť si, aj škola by mala mať právo rozhodnúť sa pre alternatívu. Nie som za to, aby si žiaci volili ako chcú, ale aj škola by sa mala trochu profilovať, lebo len tak vzniknú dobré školy. Napr. škola vo Zvolene bude dobrá na informatiku, v Dubnici na jazyky atď. Nie je dobré, keď všetky školy ponúkajú všetko. Škola by sa mala profilovať a rodičia si vyberú

školu, ktorá im najviac vyhovuje.

**Š. Harkabus:** Kolega pomenoval veľmi dôležitú vec, a to je "vzdelávacia služba". Táto služba je niečo také, čo by malo posúvať gymnáziá práve v tých ponukách, ktoré dávajú.

**K. Korintuš:** Vzdelávacie služby nemáme len pre vlastných študentov, ale aj pre verejnosť. Zastávam názor, že gymnáziá by mali fungovať ako inštitúcie slúžiace všetkým záujemcom. Napr. chodia k nám pracovníci iných firiem na výuku cudzích jazykov.

**M. Valica:** Chcem zdôrazniť náročnosť úlohy pre žiaka pri hľadaní vlastnej vzdelávacej cesty. Gymnáziu chápem ako školu s výrazne teoretickým akcentom vo výuke. Je to príprava na vysokú školu. Mám však pocit, že na rozdiel od priemysloviek a učilíšť, chýba lepšia prepojenosť s praxou. Vo vzťahu k problému rozhodnutia sa žiaka pre vlastnú vzdelávaciu cestu sa domnievam, že by bolo možné prijať do vášho arzenálu metód práce so žiakmi aj metódy viac používané na priemyslovkách a učilíštiach. Vysvetlím, čo mám na mysli:

To, čo sa utlmilo na našich školách, a predpokladám, že aj na gymnáziách, je mimoškolská vzdelávacia činnosť s dôrazom na 1. a 2. ročník, kedy sa žiak "hľadá".

Potrebné je pýtať sa učiteľov, kedy a za akých podmienok sú ochotní vrátiť sa k mimoškolskej vzdelávacej činnosti a nájsť zdroje na to, aby sme žiakovi umožnili vyskúšať si niektoré činnosti intenzívnejšie, ako mu ich ponúka základný vyučovací fond. Prvý ročník nemá žiadne možnosti voľby, v druhom ročníku sú to 2 hodiny, čo nestačí na hľadanie vlastnej vzdelávacej cesty.

Ďalej sú k dispozícii súťaže žiakov, do ktorých by sme mali nabádať žiakov už v 1. a 2. ročníku v tých predmetoch, ktoré to umožňujú.

Ďalšia možnosť je stretnutie s praktikmi v niektorých predmetoch buď v škole, buď v krúžkoch, alebo prostredníctvom exkurzno-vzdelávacej činnosti (priamo vo firmách a v organizáciách).

**Š. Harkabus:** Existuje ešte ďalšia vynikajúca forma, a to je študentská vedecká konferencia. Odborníci z rôznych vedných odborov pošlú účastníkom (maximálne 30 žiakov s vyhraneným záujmom o štúdium príslušného vedného odboru) tézy prednášky. Študenti vystupujú ako kolektori a po teoretickej časti nasleduje napr. moderovaná panelová diskusia, práca v skupinách a pod.

**G. Rötling:** V súvislosti so zlepšením rozhodovania sa žiaka pri výbere voliteľného predmetu chcem naznačiť jednu z potrieb. Spočíva v lepšej informovanosti žiaka a v otvorenosti vzťahu učiteľ - žiak. Ponuka by mala ísť prostredníctvom vzdelávacieho projektu, programu. Projekt voliteľného predmetu by sa mal zverejniť a vystaviť v priestore školy. Takto sa informácia sprístupní žiakom a zároveň bude zaväzovať učiteľa. Projekt by mal obsahovať:

- vstupné predpoklady a požiadavky na žiakov;
- informácie o cieľoch vzdelávania (uplatnenie taxonómie cieľov), čo sa bude predpokladaným výsledkom vzdelávania;
- charakteristika obsahových zložiek a rozvrhnutie tém;
- informácie o vyučovacích postupoch, zvlášť motivačné vyučovacie metódy (projektová metóda a pod.);
- informácie o prostriedkoch vyučovania a učenia (učebné pomôcky, literatúra a pod.);
- systém hodnotenia, kritériá a postupy hodnotenia - aj keď sa

nebude klasifikovať.

Od učiteľov treba žiadať vzdelávací projekt. Skvalitní sa ním ponuka, ponuky rovnakých vzdelávacích obsahov sa oddiferencujú, zlepši sa i kvalita vyučovania, a to tým, že projekt bude viac zaväzovať učiteľa vo vzťahu k žiakom.

**L. Topoľský:** Jedna ponuka ide do hĺbky, druhá je rozšírená pre potreby maturity či prijímacej skúšky. Dochádza k rozlíšeniu určitej špecializácie učiteľov - jeden bude prehlbovať, druhý bude rozširovať, tretí porovnávať, a tak budú vytvárať imidž školy. Ide o talentovaných učiteľov, ktorí sa snažia byť "učiteľskou elitou." Máme učiteľov, ktorí chcú ešte ďalej napredovať, hoci učia už 20-30 rokov.

**J. Bily:** My sme dali takýto výber z matematiky:

- príprava na maturitu,
- príprava na vysokú školu,
- prehlbujúca matematika a pod.

**Š. Harkabus:** Problém je v tom, že na škole to nevieme dotvoriť do systému (v jednom predmete áno, v druhom čiastočne alebo vôbec). Žiak je zmätený, môže zle voľiť. Úlohou manažmentu školy je dotvoriť rovnaké pravidlá pre všetkých učiteľov i žiakov.

**M. Štefko:** Pokiaľ sa jasne vymedzia ciele predmetu, študent by mal vedieť, o čo ide, čo sa bude diať. Mám ešte niekoľko ďalších poznámok:

Čo so študentmi, ktorí neuspeli z takeého dôvodu, že sa ich zvolený predmet neotvorí. Ideálne by bolo, keby sme predmet otvorili pre jedného študenta. Táto možnosť však nie je reálna, a preto robíme ďalšie kolá (individuálne hovoríme s každým študentom). Ak nejakému študentovi nevyjde napr. SeF u jedného učiteľa (3), u druhého (15), nepresunieme ho automaticky, dáme mu možnosť rozhodnúť sa, či pôjde k ďalšiemu učiteľovi, alebo si vyberie iný predmet. Snažíme sa žiakovi vychádzať v ústrety ale narazili sme na problém, že sú predmety obľúbené a neobľúbené (to vždy bolo aj vždy bude). Dobrý učiteľ príde na to, že za rovnaké peniaze sa narobí viac (otvorí 5-6 seminárov, tvrdo pracuje a kolegovia bez ponuky si "vegetia"). Je to problém hodnotenia a odmeňovania učiteľov.

Ešte jedna poznámka k spomínanej mimoškolskej činnosti. Zo škôl sa úplne nevytratila, nie je to ale problém školy, akoby sa zdalo na prvý pohľad. Uvediem príklad: Máme šesťročného štúdium. Keď túto možnosť ponúkneme mladším žiakom, prihlási sa 20-30 žiakov, vo štvrtom ročníku však už len 4 - 5 žiaci. Neskúmali sme príčiny, ale zdá sa, že mladší žiaci sa chcú skôr presadiť ako starší.

**Š. Harkabus:** Skúsenosť študentov z opakovaného stereotypu organizovania súťaží (česť výnimkám): čím viac skúseností žiak má, tým sú jeho motivácie slabšie a zároveň svoju negatívnu informáciu šíri iným. Malí žiaci ešte nemajú vlastnú negatívnu skúsenosť. Toto je problém organizátorov.

**J. Pišteck:** Dôležitý je obsah ponukového listu, aby ho sledovali rodičia a študenti mu rozumeli (študenti sú schopní lepšie sa orientovať, ako si myslíme - nepodceňujeme ich). Tlak je aj medzi učiteľmi navzájom. Mám skúsenosť, že sa nemusím báť, žeby sa študent pri voľbe pomýlil. Dovolím si povedať, že každý študent vie, čo chce, ale poznávanie je proces, hľadanie. Práve tým, že si študent sám vyberá na základe informácií, ktoré mu dávame (študent vie najlepšie, že tie informácie sú formálne a za nimi sa vždy niečo skrýva, čo nie je vypovedané), dokáže sa rozhodnúť pre to, čo ho zaujíma. Volí si prostredníctvom



vyučujúceho, lebo ho pozná. Skúsenosť je taká, že vyučujúceho, ktorý nevie dobre pracovať na hodinách, na semináre študenti chcú. Vôbec ma netrápi, že sa študent pomýli (robíme to od 1.-4.), ale nie dogmaticky. Možnosti korekcie ešte vždy sú, so súhlasom riaditeľa školy (napr. aj v októbri). Je ale dôležité, aby sme aj vtedy zistili, kde sa stala chyba, prečona to študent prišiel až teraz. Tí, ktorí robia zmeny (3-4 za rok), sa vyjadrujú asi takto: Prečítal som si ponuku,, začal som chodiť, predpokladal som, že to môžem absolvovať. Prišiel som však k záveru, že skutočnosť nespĺňa moje očakávanie.

Preto si myslím, že je dobré, ak študent môže robiť korekcie počas štúdia (začína napr. spoločenskými vedami a skončí na medicíne). Aj pokyny sú na niečo dobré, ale nech je viac možností voľby, zmeny, aby študent mal priestor pre kvalitné rozhodnutie sa o voľbe. Napr. odborník ekonóm teoretizuje a neekonóm lepšie spolupracuje s firmami, podnikmi. Podobne je to aj s právom. Napr. základy práva môžeme zahrnúť pod názov SVS, ale problém vidím v tom, že kolegovia prechádzajú od súťaživosti k pasivite (načo budeme všetci vypracovávať ponuky, ty ju vypracuj a my ju len preberieme - ale nechceme tam mať meno). Ak uvedieme všetky mená, od žiakov zistíme, že tento program áno, ale len s tým a tým vyučujúcim. Vzniká problém úväzkov, napr. v dôchodkovom veku treba podržať učiteľov v tom, v čom sú dobrí: keď si dobrý špecialista, učiteľ voliteľný predmet a iní budú základné učivo. Hrozí ale ďalšie nebezpečenstvo, že ak sa situácia takto vyvinie, potom na základné predmety budú učiť iba slabí učители, čo by sa nemalo stať. Mali by sme pestovať študentovu dušu. Počúvajte študenta a zvýšme jeho podiel na riadení školy. Keď získame študentov, získame aj rodičov. Mám výbornú skúsenosť s rodičovskou radou (nie s radou školy). Rodičia ctia jednu zásadu: niet väčšej hodnoty ako je ich dieťa, tej hodnote všetko podriadia, sú ochotní, ak sa to oplatí. Sú nabádaní prostredníctvom žiakov.

**M. Valica:** Časť študentov na gymnáziu postupne stráca pôvodnú motiváciu a nastupuje motivácia "vyhnutia sa neúspechu". Z hľadiska výberu voliteľného predmetu to má taký dopad, že žiak si neraz volí také predmety, kde očakáva najmenšie požiadavky a najmenší možný odpor. Môže sa stať, že si vyberie predmety, ktoré vôbec nevyjadrujú jeho záujem, ale sú vyjadrením snahy vyhnúť sa zložitým predmetom, kde by musel pracovať, prípadne chce uniknúť pred neobľúbeným či "tvrdým" učiteľom.

**J. Pišteľ:** To, čo hovoril Dr. Valica, je pravda, ale zas až takú veľkú obavu by som nemal. Robili sme prieskum a zverejnili ho na rade školy. Ukázalo sa, že takto rozmýšľa na našej škole 15-20 % žiakov. No a čo? Veď nemusia byť všetci "špica", ak sa vyhýbajú, sami na to doplácajú. Je na nás, aby sme my ako škola - vedenie, učители - v našom servise, v službách urobili čo najviac, aby % bolo čo najnižšie.

**J. Bily:** Trochu odbočím, ale si myslím, že to tiež súvisí s voliteľnými predmetmi. Ide o nedoriešenosť prechodu SŠ - VŠ (prijímacie skúšky). Pokiaľ viem, nie sú vytvorené žiadne štandardy obsahu záväzného pre stredné aj vysoké školy. Základný



E. Nitnausová: Odtiaľ tam...

počet hodín v jednotlivých predmetoch ako príprava na VŠ nestačí. Práve tu môže veľmi pomôcť správny výber voliteľných predmetov.

Je zlé, ak my musíme opravovať kolieska v nefungujúcom stroji. Učители SŠ sú často znechutení z toho, že vysoké školy pracujú autonómne a rezortné riadiace orgány pre koordináciu činnosti vysokých a stredných škôl robia veľmi málo. Na školách v regiónoch sa o potrebe koordinácie hovorí, ale zatiaľ bez viditeľného výsledku.

**L. Topol'ský:** Vysoké školy nám nie celkom dôverujú, ale ak maturita je taká, aká v súčasnosti je, nemožno nič preukazovať. Ak chceme, aby naše výstupy zodpovedali nárokom na VŠ, maturita musí byť iná (napr. písomná).

**M. Valica:** Percento dôveryhodnosti stredných škôl a gymnázií voči vysokým školám sa asi znižuje. Dôvodom nedôveryhodnosti výsledkov je to, že školy nie sú porovnateľné. Problém je v napätí medzi účelnosťou a účinnosťou toho, čo robíme (vo vzťahu k prijatiu na vysokú školu). Na strednej škole sa snažíme zvýšiť účinnosť vzdelávania, ale súčasne sa musíme podrobiť účelnosti (naším cieľom je, aby sa dieťa dostalo na vysokú školu).

**L. Topol'ský:** Rozmýšľame, ako dáme študentom možnosti. Nesmerujeme k inému modelu ako všeobecnovzdelávaciemu. Kladieme si otázku, či dať základ všeobecný (základný) podľa nových predmetov (1. a 2. ročník) a 3. a 4. ročníku umožniť voliť si predmety. Otázka je, ako sa to bude dať organizačne zabezpečiť. Nevychováme "chodiace encyklopédie". Sú dobrí študenti, ale kde sa nám strácajú?

**M. Šefko:** Systém, o ktorom hovoril kolega Topol'ský, máme rozpracovaný v projekte. 6. ročník gymnázia - 1.-4. nemá ani jeden voliteľný predmet, v 5.-6. roč. len určitý základ a podstatnú časť tvoria voliteľné predmety. Problém vidím - v tom, ako dokážeme označiť, čo je základné a čo všeobecné vzdelanie. Druhý problém je, že takýto model sa dá robiť iba tam, kde je viac žiakov (na experiment sú potrebné aspoň dve triedy).

**K. Korintuš:** Ak sa nezmení vzťah stredných a vysokých škôl, potom sa toho veľa nezmení.

**J. Pišteľ:** My sami rozmýšľame, ako to lepšie robiť. Ja si nemyslím, že naši žiaci sú slabšie pripravovaní, len figeľ je v tom, že hovoríme o vnútornej reforme školy a za tú nesieme zodpovednosť my - riadiaci pracovníci stredných škôl. Ja by som povedal, že nášho žiaka nepripravujeme pre život; škola vždy ako organizmus okliešťa. Nám by malo ísť o to, že vo vyšších ročníkoch by nemala byť voliteľnosť okliešťovaná, ale školou garantovaná. Ak by v 4. ročníka bola polovica predmetov voliteľných, nebolo by to nič nenormálne. Pravdou je, že napr. vysoké školy sa bránia, že sú obmedzované, ale na druhej strane aj samé obmedzujú, rovnako sú obmedzované stredné školy, ale aj ony obmedzujú. Jednoducho zrkadlo treba nastaviť nielen navonok, ale i dovnútra. Áno, tí zvonku sú takí, akí sú. A to čakanie by nám asi nepomohlo, takto musíme my robiť. Pre mňa je aj toto stretnutie obohacujúce, aby som prekonal vlastnú obmedzenosť. Malo by to poslúžiť ako burcovanie ostatných, verejnosti, aby narastanie voliteľnosti predmetov

nebolo vnímané, ako anarchia, ale naopak ako proces demokratizácie, humanizácie - ako nevyhnutnosť.

**M. Valica:** V súčasnosti by sme mali dbať na individualizáciu vzdelávacieho programu pre každého žiaka. To je možné práve prostredníctvom voliteľných predmetov. Je to možné dosiahnuť vtedy, ak dokážeme identifikovať vzdelávacie potreby žiaka a v procese vyučovania ich kvalitne rozvíjať.

Voľba žiaka z ponúknutých alternatív je kľúčom k osobnému

a profesijnému dozrievaniu žiaka.

Porovnajme to s tým, čo robila socialistická škola - jednostranne socializovala, ponúkala jednotný obsah, všetko pre všetkých. Žiaci často nemohli nájsť individuálnu vzdelávaciu cestu. Súčasná škola musí poskytnúť žiakovi slobodu a zodpovednosť.

*Osobnosť*

*Vedel byť nápadný  
dobrými nápadmi.*

*J. Bily*

## OSOBNOSŤ UČITEĽA MATEMATIKY - VÝRAZNÝ MOTIVAČNÝ ČINITEL

D. Jedinák, Topoľčany

**Anotácia:** Úloha učiteľa v motivačnom procese. Náznak motivačných možností pre vzdelávanie i výchovu. Možnosti učiteľa matematiky. Význam pôsobenia príkladu učiteľa ako bohatej ľudskej osobnosti.

**Kľúčové slová:** motivačný činiteľ, osobnosť učiteľa, didaktika matematiky

Vplyv a umenie učiteľa je často dôležitejšie ako osnovy a učebnice. Pedagogika uznáva za skutočné bohatstvo človeka jeho osobnosť. Pritom vieme, že na svete nie je nič zložitejšie a bohatšie ako ľudská osobnosť. Za správneho učiteľa považujeme toho, ktorý dokáže nadchnúť svojich žiakov. Treba zdôrazniť, že učiteľova osobnosť je výrazným motivačným činiteľom.

Učiteľská osobnosť má byť jednotou ideových, odborných a charakterových kvalít, tvorivým impulzom pre skvalitnenie vzdelania a výchovy mládeže. Koho a čo si predstaví? Vychádzať len zo skúseností, vlastných i cudzích, pripustiť aj nepotvrdené ideály alebo zostať iba v realite všedných dní? Argumentovať teóriou pedagogickej literatúry, či sa oprieť o psy-chologické úsudky vied o človeku? Zvažujme, hľadáme sym-biózu teórie vyučovania a učiteľskej praxe.

Od učiteľa nechceme málo. Má byť príkladom harmonickej osobnosti. Pokojný, trpezlivý, citlivý a spravodlivý človek. Človek milujúci svoju prácu. Kritik i radca svojich žiakov, ktorý má mať aktívny postoj k životu, štúdiu a spoločensko-kultúrnym záujmom. Náročný a dôsledný vo vyučovaní i výchove - k sebe i k druhým. Múdry, vzdelaný, ľudský, často hodnotený nielen za to, čo vie, ale predovšetkým za to, čo dokázal naučiť, ako vzbudil záujem svojich študentov o seba vzdelávanie.

Aj učiteľ matematiky by mal viac, systematickejšie a činorodejšie pracovať na sebe, aby bol človekom, ktorý nielen vie, ale o ktorého majú žiaci aj záujem, aby spoločne obohacovali svoju osobnosť matematickou kultúrou.

Ak má byť vyučovanie matematiky významné pre vytvorenie všestrannej osobnosti študenta, nemôže byť iba odovzďávaním informácií, ale aj dialógom človeka s človekom. Učiteľ matematiky - jeho osobnosť vždy učí i vychováva. Matematickými vedomosťami a zručnosťami, spôsobom argumentácie, myšlienkovou aktivitou vplýva na myslenie a cítenie svojich žiakov. Učiteľia matematiky budú v prvom rade zodpovední za to, aby ich žiaci boli "zasiahnutí úprimne a hlboko" matematikou, aby pri vyučovaní premýšľali a naučili sa správne myslieť. Jedným z hlavných cieľov vyučovania matematiky je ukázať radosť z poznania a pochopenia súvislostí, vypestovať disciplinové logické myslenie a zvýrazniť možnosti koncentrovanej duševnej činnosti. Poslaním učiteľa matematiky

je učiť matematiku tak, aby vynikol jej význam pre modernú spoločnosť, aby jej študenti rozumeli a dokázali ju používať na riešenie praktických i teoretických úloh, aby na svojej úrovni s radosťou a presvedčivo odovzdávali ďalej myšlienky matematickej kultúry.

Vieme, že nemôže existovať ideálny učiteľ pre všetkých. Predsa však naznačíme niektoré **charakteristiky dobrého učiteľa:**

- 1. Láskavý vzťah k žiakom** - radosť z osobnej práce s ľuďmi, spravodlivosť a objektivnosť, ochota pomáhať i odpúšťať, pedagogický takt, schopnosť citovo povzbudiť.
- 2. Vysoká morálna úroveň a charakter** - vyhranená osobnosť z rozvinutými vôľovými vlastnosťami, dobre sformovaným sebavedomím i vnútornou motiváciou pre výchovnú i vzdelávaciu prácu.
- 3. Kladné osobné a pracovné vlastnosti** - usilovnosť, trpezlivosť, vytrvalosť, svedomitosť, dôslednosť, samostatnosť, rozvážnosť, skromnosť, slušnosť, priateľskosť, sebakritickosť, optimizmus i zmysel pre humor.
- 4. Primeraný odborný profil a rozumové vlastnosti** - inteligencia a celková vzdelanosť, svetonázor a spoločenský rozhľad, schopnosť abstrakcie, zaujatosť pre vyučovací predmet, odvaha i tvorivosť.

Matematika nemá byť neosobnou skúsenosťou. Vyučovanie matematiky treba sklbiť so širším a bohatším kultúrno-spoločenským zážitkom. Profesor Seymour Papert (MIT, Cambridge) upozorňoval, že "by sme nemali upadnúť do predstáv, že prívlastok 'vedecký' znamená odmietnutie 'poetického princípu' na všetkých jeho stupňoch... Úplný nedostatok poetiky je hlavnou, aj keď nie jedinou príčinou, pre ktorú mnohé deti na hodinách matematiky nekompromisne odmietajú bolestivú prozaickú látku". Jednu z možností vidí v tom, že "prevtelenie matematiky do vhodne vybavených počítačov je tým najsilnejším prostriedkom, ktorým môžeme dať matematike poetické, kultúrne a osobné ľudské dimenzie potrebné na to, aby ju ľahko prijali a absorbovali milióny detí... Ak sa nám podarí robiť matematiku novou dynamickou metódou, potom budeme môcť učiť skutočnú matematiku..." Didaktici matematiky sa budú musieť zamyslieť, ako využiť obrovský potenciál výpočtovej techniky, aby si žiaci s jeho pomocou vy-

tvárali matematický svet, v ktorom objavia nové a krásne skutočnosti.

Nositel'om účinných metód výchovy a vzdelávania je učiteľ. Nevyhnutnou podmienkou pre rast jeho pedagogickej práce je úprimná snaha pracovať na vlastnom sebazvedľovaní a zdokonaľovaní matematickej vyučovanej kultúry. Treba vytvárať vnútorné prepoklady na to, aby si učiteľ získal zaslúženú lásku a úctu svojich žiakov. Cena je vysoká. Žiada sa vyžarovanie osobnosti. Profesorka Kolibiarová naznačila: "Motivovať k výkonom tým, že budeme uznávať kvalitu. Ak sa bude zdôrazňovať kvalita a patrične sa aj ohodnotí, zanikne naháňanie známok pre známky a nastane zhánka po skutočných vedomostiach. A vtedy, uvidíte, príde zhánka po dobrých učiteľ'och. Autorita učiteľ'stva opäť stúpne."

Ak budeme chcieť, môžeme sa stať príťažlivými príkladmi bohatých harmonických osobností, plne zaujatými odbornometodickými a pedagogickými úlohami. Mnohí určite spoznajú, že vyučujeme s vnútorným presvedčením. Nebuďme remeselníkmi čakajúcimi na prázdniny (tie si naozaj po poctivej práci zaslúžime) ani nenáročnými dobrákmi predvádzajúcimi herecké sklony, či "odtrhnutými" odborníkmi "neľudskej" vednej disciplíny. Ani jeden maliar, ani jeden sochár sa nevyrovná tomu, ktorý vie formovať ľudskú osobnosť. Nech každá vyučovacia hodina matematiky je malým umeleckým dielom matematickej kultúry. Nie je na škodu, keď nie sme rovnakí, keď sa odlišujeme temperamentom, povahou či vedomosťami, ale nech je vždy vidieť hlboké zaujatie pre podstatu pedagogickej práce, trvalú snahu odovzdávať premyslené a vnútorne prežité skúsenosti, ľudské i odborné. Naším spoločným znakom nech je tvorba blízkych a hlbokých ľudských kontaktov medzi človekom, vedou a umením, ľudskou spolupracou i ochotou sa obetovať. Trvalou stopou má zostať záujem opoznanie prírody i človeka, schopnosť samostatne si osvojiť kultúru vedecko-technickej civilizácie, snaha vymodelovať plnohodnotný charakter budúcich hlboko ľudských osobností.

Tipezlivé a neustále vzbudzovanie plamienka záujmu o matematické vzdelanie, používanie sily umu a ducha, nadchýňanie pre správne myslenie a túžba po dokázateľnej pravde založenej na prijatých axiomách - to bude vždy kladnou charakteristikou nadšeného učiteľ'a matematiky. "Lepšie je zapáliť malú sviečku

ako preklínať tmú," radil Konfúcius. Svedomitá výchova a vyučovanie v neskrivených výsledkoch prezrádzajú osobnosť učiteľ'a v jeho najhlbšej podstate, v pochopení vlastnej existencie. "Každý z nás musí byť nie abstraktným stelesnením pedagogickej múdrosti, ale živou osobnosťou, ktorá pomáha dospievajúcemu poznať nielen svet, ale aj seba samého. Rozhodujúci vplyv má to, akých ľudí v nás mladý človek vidí. Musíme byť príkladom bohatstva duchovného života. Len vtedy máme morálne právo vychovávať. Nič tak nezaujima mladých ľudí, nič s takou silou neprebúdzá želanie stať sa lepším ako múdry, intelektuálne bohatý a štedrý človek." (V. A. Suchomlinskij)

Najúčinnejším výchovným prostriedkom je hlboký zmysel pre zodpovednosť, zasahujúci i najmenšie podrobnosti. Pestovanie nezaujatej a nezištnej vedy je vhodným spôsobom zušľachtenia osobnosti. Musíme využiť každú príležitosť, aby rástla chuť našich študentov učiť sa. Emocionálne bohatý učiteľ s osobným vzťahom k pravde, podopretý morálnou autoritou svojho života a práce, nemôže byť nezúčastneným svedkom boja medzi dobrom a zlom. Aj učiteľ matematiky má ukazovať orientačné body v spleti nálad a názorov, spájať toleranciu so zásadovosťou, odhaľovať zasypané všeludské ideály a morálne hodnoty dôležité pre civilizáciu slobodných a rovnoprávných ľudí. Jeho odborné i ľudské argumenty majú smerovať k srdciam i rozumu dnešných študentov, ktorí už spoznali, že hrubšími učebnicami nerastie charakter.

Zamyslime sa, ako pripraviť cestu tvorivému mysleniu, použitiu zdravého rozumu. Obnovme pri vyučovaní nášho predmetu, matematiky, tie vzdelávacie a výchovné charakteristiky, ktoré umožňujú nachádzať morálne sily a ľudské nádeje v múdrosti vedy. Tým zostaneme zapísaní v srdciach našich žiakov. Len tak prerastú ideály pravdy, spravodlivosti a dobra do študentských duší. Osobnosť mladých ľudí je citlivá na dobroprajnosť učiteľ'ov. Porozumie aj prísnosti a disciplíne, ak je za tým láskavosť a ochota nezištne pomôcť. Môžeme sa mýliť, blúdiť, ale nesmieme klamať. Každé naše slovo však zostane iba prázdnu nádobou až dovtedy, kým sa nenaplní skutkom. Pôsobme príkladom. Nech na hodinách matematiky stretnú naši žiaci osobnosť - človeka medzi vedou a umením, múdreho, tipezlivého a spravodlivého učiteľ'a.

**Summary:** In the introduction the author focuses on teacher's personality, ways of how motivate him for further education. Later he considers the personality of the Math teacher.

## Bienále zelený svet

Ministerstvo životného prostredia SR vyhlasuje

### 1. ročník medzinárodnej prehliadky výtvarnej tvorivosti detí a mládeže

na tému *Chceme čistú a zdravú prírodu, ktorá bude prebiehať v dňoch*

**2. - 5. júna 1997 v B. Bystrici.**

Výtvarné práce majú mať motivačný charakter so zameraním na prírodu a životné prostredie (formát max. do A0, ľubovoľná technika).

Potrebné je uviesť vek dieťaťa, meno, presnú adresu, názov práce.

Práce sa budú hodnotiť v 2 kategóriách - do 10 rokov a od 10 do 15 rokov.

V oboch kategóriách sa udelí hlavná cena a 5 cien bez určenia poradia.

Práce posielajte najneskôr do 30.4.1997 na adresu:

Slovenská agentúra životného prostredia, Tajovského 28, 975 90 Banská Bystrica. (tel.: 088/732 153, fax: 088/355 31)

## PRIESTOR PRE TVORIVOSŤ PEDAGÓGOV HUDOBNEJ VÝCHOVY

E. Zacharová, Pedagogická fakulta UPJŠ Prešov

**Anotácia:** Niektoré zistenia zo sledovania výchovno-vzdelávacieho procesu na hodinách hudobnej výchovy. Uplatňovanie prvkov a spôsobov hodnotenia práce žiakov. Posúdenie úrovne výchovy a vzdelávania v hudobnej výchove v závislosti od spôsobu hodnotenia (slovom alebo klasifikačným stupňom).

**Kľúčové slová:** hudobná výchova, inšpekčná činnosť, slovné hodnotenie, hodnotenie klasifikačným stupňom, normatívne, sumatívne a individualizované hodnotenie

K napísaniu môjho článku ma inšpirovalo vydanie inovovaných učebných osnov z predmetu hudobná výchova, ktoré schválilo MŠ SR 2. 6. 1995, a to z nasledovných dôvodov:

1. pedagógovia už dávno kritizovali predimenzovaný obsah vyučovania, ktorý podľa nich pôsobil na deformáciu metód a metodiky vyučovania;
2. esteticko-výchovný charakter hudobnej výchovy, vymedzený cieľom "umožniť žiakovi tvorivo si osvojiť hudbu a hudobné umenie" a obsahom, ktorého sa žiaci majú zmocňovať funkčne zvolenými hudobnými činnosťami, na ktorých sa majú podieľať diferencovane podľa svojich záujmov a schopností;
3. vo výchovných predmetoch bolo umožnené využitie hodnotenia práce žiakov slovom i klasifikačným stupňom;
4. v neposlednom rade i skutočnosť, že riaditelia škôl minimálne docenujú sledovanie výchovno-vzdelávacej práce pedagógov v hudobnej výchove hospitačnou činnosťou;
5. rámcové spracovanie učebných osnov v istom zmysle utvára priestor pre dimenziu tvorivého spracovania vlastného didaktického systému samotnými pedagógmi.

Pocítila som potrebu vrátiť sa k zisteniam zo sledovania samotného výchovno-vzdelávacieho procesu a v ňom uplatňovaných prvkov a spôsobov hodnotenia práce žiakov, ktoré školská inšpekcia získala v súvislosti s realizáciou inšpekčnej úlohy s cieľom "posúdiť úroveň výchovy a vzdelávania v hudobnej výchove v závislosti od spôsobu hodnotenia slovom alebo klasifikačným stupňom". Uvedená úloha bola realizovaná na II. stupni základnej školy z hudobnej výchovy v siedmich okresoch v rámci Slovenska na vzorke 42 ZŠ (na 23, kde sa hudobná výchova hodnotila slovom, a na 19, kde sa hodnotila klasifikačným stupňom). Uvedené fakty uvádzam aj preto, aby neboli do praxe aplikované nevhodne (na všetkých ZŠ je to taktó) a zároveň z úcty k tým pedagógom, ktorých vyučovacie hodiny boli jednak pútavo metodicky pripravené a zároveň uplatňovaným štýlom riadenia mali vysokú pedagogickú hodnotu.

Vašu pozornosť chcem upriamiť na tie skutočnosti, ktoré sa nám ukazujú ako rezervy v súvislosti s realizáciou odporúčaných cieľov a obsahu učebných osnov z hudobnej výchovy. Dovolím si začať nasledovným výrok: "Je jediný prostriedok, ktorým poznáš, čo v kom je. Pust' ho k práci." (F.X. Šalda)

Hospitačnou činnosťou, rozhovormi a využitím možnosti štúdia pedagogickej dokumentácie sme zistili nasledovné skutočnosti:

- funkčné využitie relaxačno-asertívnych techník v rámci hlasovej rozcvičky;
- využitie kolatívnych premenných na vzbudenie záujmu a motiváciu (zásada prekvapivosti, princíp neistoty a dramatickosti);

- využitie metód aktivizujúcich žiakov (didaktické hry, hudobný kvíz, hudobné pozorovanie, rozhovor, metóda uvedomenej intonácie);

- funkčné striedanie činností, motivovania prostredníctvom hodnotenia.

Tu však musíme konštatovať, že takých vyučovacích hodín školskí inšpektori zaznamenali ako šafránu

Avšak už ten fakt, že sa v konkrétnej praxi vyskytujú, nás vedie k tomu, aby sme uviedli i tieto zistenia:

- prevažné uplatňovanie kolektívnych a individuálnych foriem práce (flexibilnej diferenciacii bol venovaný minimálny priestor);

- nácvik piesní imitačnou metódou - v kvalite realizácie jednotlivých činností bola minimálne využitá možnosť precvičovania rytmicko-intonačných prvkov, rozborom ostala nedocenená textová stránka, kde sa vyučujúci sústredili hlavne na vysvetlenie neznámych pojmov a slov (zmyslovej a citovej stránky podávanej pomocou myšlienok, ktorá v prepojení s melódiu tvorí jadro hudobného obrazu v potrebnej miere pozornosť venovaná nebola);

- pri počúvaní hudobných diel sa ako prioritné ukázalo vnímanie celkového charakteru hudobných ukážok jednotlivých diel, ktoré nebolo postupne prepojené so sledovaním konkrétnych prvkov sledovateľných v diele (pohyb melódie, rytmus, členenie celkov na časti, skladateľove zámery ...);

- málo docenenou teda ostala logika výstavby hudobného diela.

Využitím uvedených foriem a úzkeho spektra metód (s minimálnym zastúpením metódy didaktickej hry, problémového prístupu, hudobného pozorovania) bol výchovno-vzdelávací proces zabezpečený málo efektívne s ohľadom na aktivizáciu žiakov pomocou praktickej činnosti. Vo vyučovaní boli teda využité tradičné metódy a formy práce a plnenie učebných osnov bolo charakterom práce zamerané na rozvoj vnímania a názornej receptívnej pamäti (pamäťové zvládnutie piesní, ovládanie faktografických údajov), ale nie v súlade s možnosťami rozvoja hudobnosti žiaka.

Ako primárna tu teda vyvstáva nie otázka učebných osnov (aj inovované v sebe zachytávajú a dávajú do popredia činnosť charakter vyučovania), ale hlavne odborná a metodická erudovanosť pedagógov a požiadavky vedenia škôl na ich prácu. Rezervy vo výchovno-vzdelávacom procese i v hospitačnej činnosti (sledovanie metodickej štruktúry vyučovacích hodín) a neúčelnej aktivizácie žiakov funkčným výberom foriem a metód práce, prípadne využitím spôsobom hodnotenia práce žiakov (rozsah a štruktúra) sa až na malé výnimky prejavili v náukovom charaktere vyučovacích hodín, čo je v rozpore s cieľom vyučovania hudobnej výchovy, ktorý má mať "... kultúrno-estetický charakter, prispievať k harmonickému rozvoju

osobnosti dieťaťa, umožňuje mu tvorivo si osvojiť hudbu a spoznávať umenie”.

Na margo uvedeného sa mi zdá vhodné využiť i pohľad vyplývajúci z dejín. Hudba totiž po celé stáročia na svoju existenciu potrebovala tri druhy ľudí: skladateľa, interpreta i poslucháča. Žiak - poslucháč (laik), aby pochopil jej poslanstvo, po prvýkrát ju potrebuje „ochutnať”, po druhýkrát siahnuť po forme či iných prvkoch, a potom preniknúť k skladateľovým hodnotám. Vedomosti tu nemôžu škodiť, ale je dehonestujúce chápať ich ako meč, ktorým sa kliezni cesta k hudobnému umeniu. Hlavne odhaľovanie príčin (zvedavé otázky a činnosti, ktoré by žiaka naučili pátrať) s použitím slovníka hudby a s pridaním pohľadu do obdobia, to je tá „hra”, prostredníctvom ktorej môže ožívať minulosť v zážitku samotného poslucháča. A práve tento rozmer sa nedá zachytiť žiadnymi učebnými osnovami, ten neposkytne celkom ani učebnica, pretože kotví v majstrovstve pedagóga, v jeho schopnosti stanovené požiadavky tvorivo didaktizovať.

A teraz niekoľko slov k samotnému hodnoteniu. Využívané postupy hodnotenia práce žiakov nás zaujali z dôvodu, že po dlhom časovom odstupe bola pedagógom poskytnutá možnosť v hudobnej výchove (i v ostatných výchovných predmetoch) na II. stupni ZŠ hodnotiť slovne. Mal sa teda vytvoriť priestor na realizáciu humanizačných snáh v konkrétnej praxi škôl zmenou spôsobu hodnotenia prechodom od globálneho ku komplexnému s rešpekovaním vekových a individuálnych osobitostí každého jedného žiaka. Odporúčany postup pri slovnom hodnotení bol zahrnutý do obsahu Metodických pokynov na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl ako metodický materiál pre učiteľov (čl. 19). Jeho rozsah i štruktúra ostali v právomoci učiteľa.

Rozhodnutia využiť tento spôsob hodnotenia sme v zápisniciach zo zasadnutí pedagogických rád našli, ale argumenty, ktoré k tomuto rozhodnutiu viedli, absentovali. Z rozhovorov s pedagógmi sme sa dozvedeli nasledovné:

- známka je silnou motiváciou pre žiakov, stimuluje ich k väčšej disciplíne a usilovnosti, prinúti k väčšej zodpovednosti, lebo nie všetci žiaci sú natoľko uvedomelí, aby pracovali kvôli svojim vedomostiam a zručnostiam. Možnosť stresu pedagógovia popreli. Dovoľte mi teraz uviesť jeden konkrétny prípad. Ako by ste si vysvetlili fakt, že na jednej hodine hudobnej výchovy vyučujúca zapisala 19 nedostatočných (hlavný dôvod bol neznalosť textu piesne) a že na tomto základe prebehla súhrnná klasifikácia za 1. polrok? Aj to je konkrétna skúsenosť školskej inšpekcie.

Vyučujúci priebežne klasifikovali úroveň zvládnutia piesní (často aj bez udania tónu v špeciálnej učebni hudobnej výchovy, kde ani príchod inšpekcie neotvoril uzamknutý klavír), ovládanie faktografických údajov o skladateľoch jednotlivých období, ovládanie hudobných pojmov a „hudobnej abecedy” a aktivitu žiakov na vyučovacej hodine. Súhrnná klasifikácia bola použitá v rozmedzí troch stupňov, s prevažne využitou známkou výborný, menej chválitebný a sporadicky dobrý. Je pravdou, že úroveň sa dá takto najlepšie zmerať, ale zároveň je hudobná výchova posunutá tam, kde ju nechceme mať - medzi náukové

predmety. Učebné osnovy sa k tomuto javu vyjadrujú totiž takto: „...preverovať všetky výsledky hudobno-výchovnej práce vrátane osvojených poznatkov a vedomostí vždy v konkrétnych činnostných situáciách.”

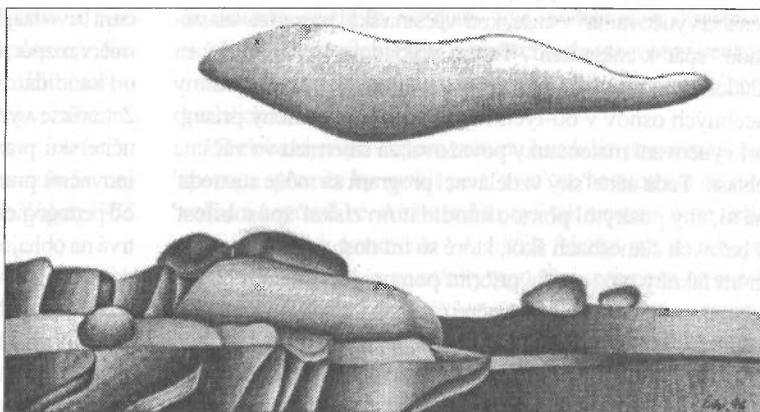
Páčili sa mi slová, ktoré na margo klasifikácie napísala M. Račková: „Známky hodnotenie ochudobňujú o istý zmysel, lebo vypovedajú o žiakových výkonoch v cifrách a na cifry menia obraz človeka.”

Vzdanie sa známok však rieši len časť našich problémov. Učители sa rozhodli slovne hodnotiť hudobnú výchovu z týchto dôvodov:

- žiaci sú na vyučovacích hodinách aktívnejší,
- vzniká väčší priestor na realizáciu hudobných činností,
- slovné hodnotenie umožňuje objektivizovať jednotlivé individuálne výkony žiakov a bližší je vzťah učiteľ-žiak,
- žiakom je umožnené zažiť pocit úspechu aj v tých predmetoch, v ktorých sa im menej darí.

Školskí inšpektori nesporne zistili, že atmosféra na týchto vyučovacích hodinách bola optimistickjšia a aktivita žiakov vyššia. Slovný komentár pri priebežnom hodnotení bol však použitý v rozsahu - „áno, dobre, výborne”, minimálne bola docenená didaktická funkcia hodnotenia (úroveň výkonu pri realizácii činnosti), okrem jednej základnej školy v Bratislave absentoval akýkoľvek spôsob diagnostikovania a úplne absentovala spätná väzba smerom k žiakovi, k učiteľom a rodičom. Argumentom vyučujúcich bolo nasledovné tvrdenie: Na vysvedčení píšeme „absolvoval”. Pedagógovia - až na jeden spomenutý prípad - odporúčany postup nevyužili, predmetové komisie sa uvedeným problémom nezaoberali, vedenia škôl v tomto smere na prácu pedagógov požiadavky nešpecifikovali, metodické oddelenia podnety na riešenie tejto problematiky zo strany škôl nedostali. Čosi malo uzrieť dostatok svetlo sveta, ale preniknutie dostatku informácií k samotným pedagógom je bielym miestom v konkrétnej praxi škôl. A tu si dovoľm položiť otázku: Má využitie slovného hodnotenia v hudobnej výchove opodstatnenie? Zároveň sa na ňu pokúsím odpovedať: V súlade s plnením cieľov prostredníctvom obsahu učebných osnov áno, ale v dokonalej súhre s pochopením jeho podstaty (obsahu i rozsahu realizácie), ktoré má v sebe zahrňať formatívne hodnotenie (ako žiaci výklad chápu, aké problémy pretrvávajú a aké činnosti je potrebné zaradiť), normatívne hodnotenie (posudzovanie výkonu žiaka vo vzťahu k ostatným i vo vzťahu k vecným meradlám a cieľom), individualizované hodnotenie (osobný rozvoj žiaka).

F. P. Schimunek sa o dimenziách slovného hodnotenia



E. Nittnausová: Bol taký príbeh

vyjadruje takto: "Je treba povedať žiakovi, jeho rodičom i budúci učiteľom, aké výsledky dosahuje v porovnaní s minulým obdobím, ale i s vecnými nárokmi predmetu a referenčnou skupinou". Za zmienku stojí aj jeho názor o vysvedčeniach, ktoré "splnia svoju funkciu vtedy, keď budú vypracované na základe vecných reálnych informácií. To platí pre oblasť vzdelávania, ale i výchovy - aké a ako kvalitné vedomosti žiak získal, ako a ktoré osobnostné kvality žiak vykazuje."

Práca učiteľa, ktorý sa rozhodne pre slovné hodnotenie, je teda náročná v etape prípravy, v uplatňovaní metód práce i vo vyhodnocovanom pozorovaní. Ale ak chceme objektívne hodnotiť, musíme diagnostikovať a celý ten systém využiť na to, aby sme žiakov spoznali a naučili ich chápať, že sú hodnotení za to, čo dokážu a vedia. Aj učebné osnovy považujú prvok hodnotenia za významnú črtu hudobno-výchovnej práce učiteľa, a je potrebné uplatňovať ho na základe "učiteľovej znalosti úrovne žiakov".

Pedagogická teória je funkčná vtedy, keď stojí na potrebách praxe. Uvedené argumenty som uviedla hlavne preto, aby boli pochopené ako hodenie rukavice práve pre tento duel. Slovné hodnotenie sa v súčasnosti pertraktuje hlavne v súvislosti s jeho využitím v ročníkoch 1 - 4. Ukazuje sa ako veľmi vhodné, otvorene sa vyjadrovať o spôsoboch a možnostiach jeho využitia v hudobnej výchove a presne pomenovať problémy, ktoré je možné riešiť i v spolupráci s inými inštitúciami.

*Summary: The author presents some results she gained by observing and inspecting teaching/learning process on music classes. She also deals with ways of assessing and evaluating pupils' performance.*

## ŠEŠŤ DILEM PRI VZDELÁVANÍ UČITEĽOV

L. G. Katz, Univerzita v Illinois - J. Rahts, Univerzita v Delaware

*Dokončenie z min. čísla*

### Dilema č. 5: Klásť dôraz na súčasnú prax alebo inovačnú prax?

Snahou niektorých učiteľských vzdelávacích programov je pripraviť kandidátov na ich úspešný výkon v dnešných školách. V skutočnosti dôraz, ktorý sa kladie na získavanie skúseností v škole a predĺžené obdobie vyučovania kandidátov na škole je motivované sčasti cieľom, aby sa kandidáti aklimatizovali na súčasnú školskú scénu. Na druhej strane, niektoré programy sa zaviazali pripraviť kandidátov pre školy tak, že by predstavovali zlepšenie dnešných škôl. Napr. v priebehu rokov 1950-60 sme učiteľov pripravovali na vyučovanie "jadra učebných osnov" v čase, keď ešte len málo škôl prijalo túto filozofiu učebných osnov. V priebehu 70-tych rokov pedagogické vzdelávacie inštitúty pripravovali kandidátov v štýle "otvoreného vyučovania" v čase, keď väčšina škôl presadzovala zásadu "späť k základom". Tretím príkladom je dôraz, aký sa kladol na vyučovanie modernej matematiky v hnutí reformy učebných osnov v 60-tych rokoch, keď sa tradičný prístup pri vyučovaní matematiky považoval za smernicu vo väčšine oblastí. Teda učiteľský vzdelávací program sa môže sústrediť na to, aby poskytol pomoc kandidátom získať spôsobilosť v bežných činnostiach škôl, ktoré sú im dostupné. Alebo program fakulty môže určiť prioritu pomoci kandidátom naučiť ich najnovšie vyvinuté inovačné činnosti - tie, ktoré je možné zriedka vidieť v dnešných školách. V skutočnosti Goodlad (1990) naliehal, aby programy efektívne pomáhali kandidátom zvládnuť obidva bežné spôsoby a tým zlepšili školy pre budú-

Učebné osnovy máme teda k dispozícii. Pri projektovaní učiva by však nemala dominovať jeho osvojiteľnosť, ale práve transformácia vedeckého systému do didaktického, kde prednosť, z hľadiska funkčnosti, dostane aktivizácia žiakov (rozvoj hudobnosti žiakov) pred pasívnym učením a o výchovných cieľoch sa nebude hovoriť všeobecne (napr. humanizácia). Celý proces - i v prepojení s hodnotením - bude v sebe obsahovať možnosť žiaka získať také osobnostné kvality, aby hybná sila jeho účasti bola postavená na vzostupnosti obsahu vyučovania a výchova bola využitá ako prostriedok na zachovanie kultúry a umenia pre nasledujúce generácie. Ak si pozrieme notový zápis, ten tiež presne určuje hlavne výšku a dĺžku tónu, nedostatočne vnútornú väzbu rytmov, melódií, frázovanie a približne farbatónu. Siahneme teda po tomto ponúknutom priestore aj v učebných osnovách a využijeme ho tvorivo.

Ak vás niektoré myšlienky oslovili, želim vám, so všetkou úctou k pedagogickej práci, veľa úspechu v tomto úsilí, lebo "dobře vykonané je lepšie ako dobre povedané". (B. Franklin)

Poznámka: Ako náhrada časopisu Estetická výchova pre potreby učiteľov hudobnej výchovy vychádza časopis Múzy v škole, ktorý má svojím obsahom slúžiť na promptné riešenie problémov praxe. Záujemcovia sa môžu kontaktovať s autorkou tohto príspevku na adrese: Eva Zacharová, UPJŠ, katedra hudobnej výchovy, Prešov.

nosť. Treba však ešte raz zdôrazniť, že učitelia sú väčšinou "ťahaní" opačnými, protichodnými smermi.

### Výhody, ktoré sa získavajú pri zdôrazňovaní súčasnej praxe

Dobry základ v súčasnej učiteľskej praxi pripravuje absolventov na zvládnutie ich pozícií s minimálnym počtom problémov s prispôbovaním sa na školské pomery. Noví učitelia sa dožadujú návrhov a rád od skúsených kolegov a môžu pritom zistiť, že sa práve nachádzajú v etape priučania sa učiteľským metódam, ktoré sú už dlho zaužívané na škole. Tým, že sa trénujú na súčasné podmienky v škole, noví učitelia budú pravdepodobne pociťovať kontinuitu medzi ich študentskými skúsenosťami s vyučovaním a ich prvou učiteľskou úlohou. Dôraz na súčasnú prax bude pravdepodobne minimalizovať konflikty medzi učiteľmi pedagogickej fakulty a spolupracujúcimi (uvádzajúcimi) učiteľmi. Každé štúdium obsahuje do istej miery rozpor, ktorý sa týka obsahu praxe, aký vyžaduje fakulta od kandidátov, a tým, ktorý požadujú kooperujúci učitelia. Z tradície vyplýva, že uvádzajúci učitelia, ktorí uskutočňujú učiteľskú prax, často odmietajú úsilie kandidátov zavádzať inovačnú prax. Pritom im pripomínajú, že trieda na rozdiel od pedagogickej fakulty je "skutočným svetom". Keď fakulta trvá na obhajobe inovačnej praxe, môžu kandidáti spolu s uvádzajúcimi učiteľmi reagovať proti očakávaniam a požiadavkám učiteľov fakulty (Zeichner a Liston, 1987).

### Výhody, ktoré sa získavajú pri zdôrazňovaní inovačnej praxe

Zmyslom profesionálnej školy je rozvíjať nové vedomosti

a inovačnú prax, pri ktorej sa využívajú profesionálne normy a príspevky, ktoré zlepšujú všeobecné blaho. Profesionálne školy uskutočňujú túto funkciu omnoho efektívnejšie, ak členovia fakulty pracujú na tom, aby zaviedli inovačnú prax do učiteľského vzdelávacieho plánu. Predpokladá sa, že ak budú kandidáti obohatení novými vedomosťami a zlepšenými technikami, budú môcť časom prispieť k zvýšeniu úrovne profesionálnej praxe. Je samozrejmé, že začínajúci učitelia sa môžu cítiť odradení, keď vstúpia na súčasnú školskú scénu. Zbytočne sa snažia nájsť inovačné postupy, ktoré sa učili na fakulte. Tieto postupy sa v skutočnosti veľmi zriedka uplatňujú alebo sú "odradzované" miestnymi školskými normami.

Bez zdôrazňovania inovačnej praxe by sa mohlo veľmi ťažko obhájiť výskumné a vývojové poslanie univerzity. Krátky výcvikový program, ktorý je charakteristický pre prípravné obdobie na univerzite a ktorý sa objavil na normálnych školách v 20-tych rokoch, by mohol postačiť na prípravu učiteľov pre súčasné školy. Ako poznamenal Patterson (1991), upustilo sa od normálnej školy (čiastočne), pretože táto bola zasvätená vyučovaniu správania a postojov tak, aby umožnila perspektívnym učiteľom prispôbiť sa už zavedenému systému na školách. Učitelia na fakultách by sa mohli pýšať tým, že pomáhajú začínajúcim učiteľom rozvíjať inovačnú prax.

**Diskusia:** Snom Holmsovej skupiny (1990) je to, aby sa učitelia pripravovali v profesionálnych vývojových školách, kde by sa navzájom rozvíjali inovačné prístupy a myšlienky za neustálej podpory učiteľov a univerzitných profesorov. Ak by sa to podarilo uskutočniť, odstránili by sa problémy, ktoré existujú v súčasnosti medzi univerzitnými pozorovateľmi a spolupracujúcimi učiteľmi na školách. Ak absolvent opúšťa profesionálnu vývojovú školu a nastupuje do školy, ktorá nie je prepojená s univerzitou, v hre sa objavia ďalšie nevýhody.

Ďalším prístupom, ako prekonať túto dilemu je založiť niekoľko vzdelávacích programov s určitou frekvenciou. Fakulta si v týchto programoch nezvolí spôsob učenia kandidátov, ako majú používať nové metódy alebo ako je potrebné aplikovať nové myšlienky. Namiesto toho je program navrhnutý tak, aby učil kandidátov jednoducho "o" nich samých. Vyzbrojení takýmito vedomosťami na "uvedomovacej úrovni" sú absolventi všeobecne pripravení znovu sa učiť akékoľvek metódy a postupy, zaužívané na škole, kde sú zamestnaní. Tento prístup však vyvoláva dilemu - rozsah (zvládnutie obsahu učiva, ktorou sme začali náš zoznam dilem).

#### **Dilema č. 6: Klásť dôraz na špecifické alebo globálne hodnotiace kritériá?**

Učiteľský vzdelávací program by mal definovať jeho predmety jasným, konkrétnym a špecifickým spôsobom, pričom jasne vysvetľuje všetkým kandidátom to, čo sa od nich očakáva. Tento prístup bol zavedený počas učiteľskej výuky, založenej na spôsobilosti učiteľa, v 70-tych rokoch.

Univerzity v Houstone, Illinois a Toledu ponúkali asi najvernejšie programy v tomto žánri. (Cooper, Jones a Weber, 1973, Howey a Zimpher, 1989).

Alternatívne by mohol program fakulty definovať jednotlivé jeho predmety takým spôsobom, že použije široký alebo nejasne definovaný výklad pojmu, akým je napr. že "učebné osnovy poskytujú kandidátom integrované a interdiciplínarne vedomosti a chápanie detského vývoja" (Bredenkamp, 1987). Tento prístup

skoro vždy zabúda na detailné informácie v učebných osnovách o tom, ako sa budú jednotlivé predmety hodnotiť. Výber uskutočnený fakultou v tomto prípade bude vplyvať na úroveň získaných a uspokojujúcich skúseností kandidátov a rovnako aj na učiteľský program.

#### **Výhody, ktoré sa získavajú pri zdôrazňovaní špecifických kritérií hodnotenia kandidátov**

Vysoká špecifickosť v kritériách pre hodnotenie postupu kandidátov má niekoľko výhod. Za prvé, čím viac sú kritériá špecifickejšie, tým ľahšie sa s nimi stotožňujú kandidáti. Kandidáti ľahko spoznávajú, čo sa vyžaduje pre to, aby bol program úspešný a čo sa vyžaduje od nich. Za druhé, čím špecifickejšie sú hodnotiace kritériá, tým horlivejšie kandidáti pracujú, aby dosiahli úspech. Za tretie, väčšina kandidátov bola prijatá na vysokoškolské štúdium, pretože sa úspešne prispôbili podmienkam štúdia a majú predpoklady pracovať v určitom tempe a robiť skúšky. Preto sú pravdepodobne spokojní s takým programom, kde sú hodnotiace kritériá jasne vyjadrené. Za štvrté, špecifickosť a zreteľnosť v hodnotení pokroku v štúdiu a výkone, spôsob, akým sa to posudzuje, sa zhoduje so zmyslom pre spravodlivosť. Zreteľné a špecifické hodnotenie vytvára určitú zmluvu medzi kandidátom a učiteľom, ktorá obsahuje vzájomnú dôveru, "Ak ty urobíš svoju časť, tak ja urobím tú svoju". Takéto kritériá sa obyčajne skladajú z bodového hodnotenia úloh, ktoré sa zhromaždia, aby sa potom podrobili finálnemu známkovaniu na konci semestra. Sumarizácia bodov, ktorá sa neskôr prejaví v skóre je objektívna. Kandidáti sa budú pravdepodobne cítiť dobre a budú spokojní s hodnotením takéhoto typu.

#### **Výhody, ktoré sa získavajú zdôrazňovaním globálneho hodnotiaceho prístupu**

Výhodou globálneho prístupu k hodnoteniu kandidátov je to, že zahŕňa celý komplex pedagogických schopností a zručností. Špecifickejšie metódy hodnotenia povedú pravdepodobne k triviálnym názorom na vyučovanie. Holistické (celostné) kritériá by mohli napr. zahŕňať profesionálne dispozície. Možno ich len veľmi ťažko špecifikovať do detailov. Závisia od pozorovania kandidátov počas dlhšieho obdobia (Katz a Raths, 1985). Holistické hodnotenie tiež umožňuje učiteľom dať do súladu správanie kandidátov s kontextom mnohonásobných príležitostí a situácií, v ktorých sú pozorovaní. Zmysel toho, ako by mohli fungovať v komplexnom profesionálnom prostredí školy, by mohol byť implantovaný do hodnotiaceho procesu. Bez širokého konceptuálneho riadenia výuky a hodnotenia sa étos vytvorený zdôrazňovaním špecifických kritérií stáva viac technickým než intelektuálnym. Preto je tiež nepravdepodobné, že by to rozvíjalo také intelektuálne dispozície, akými sú napr. reflexívnosť a otvorenosť novým myšlienkam a alternatívnym postojom učiteľov. Toto však nepopiera výhody špecifickosti.

S globálnym prístupom nebudú kandidáti pravdepodobne spokojní, pretože by mohli pociťovať, že hodnotenia sú svojvoľné a nepravdivé. Alebo môžu byť tak nejasné, že je ťažké posúdiť pokrok kandidátov. Učitelia fakulty nie sú schopní odpovedať študentom na otázky typu Čo je presne to, čo chcete odo mňa, aby som robil?

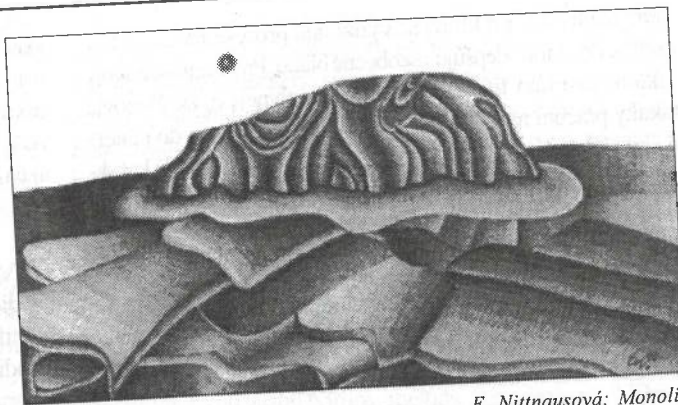
**Diskusia:** Hodnotenie prospechu je jedným z najzávažnejších problémov, s ktorým sa učitelia stretávajú v praxi. V skutočnosti sa tento problém odráža v dvoch zo šiestich dilem, ktoré sme

uviedli. Dôležitým aspektom akéhokoľvek hodnotiaceho systému je čestnosť. Stupeň dôrazu, aký sa kladie na hodnotenie v pedagogickom vzdelávaní vedie k nespojkosti kandidátov a môže sa tiež vzťahovať na čestnosť, s akou sa aplikuje. Existujú najmenej dva spôsoby, pomocou ktorých by sa hodnotiace procesy pravdepodobne považovali za čestné.

Prvý spôsob je taký, ktorý umožňuje robiť tento proces tak objektívne, ako je to len možné - pomocou použitia skóre z testu, z objektívnych pozorovaní a správania, čo by tvorilo základ pre hodnotenie. Druhý prístup, možno menej uspokojujúci pre kandidátov, využíva holistické hodnotenia fakúlt. V tomto prípade namiesto práce so špecifickými kritériami a normami je potrebné položiť radšej otázku: "Zaslúži si kandidát učiteľský diplom?". Bolo by ťažké určiť s veľkou presnosťou množstvo podkladov, potrebných pre hodnotenie kandidátov, bez toho, aby sa dopredu povedalo, že konečné rozhodnutie by vyjadrovalo viac názorov nezainteresovaných profesionálov. (V mnohých ohľadoch by tento proces mohol byť veľmi podobný hodnoteniu, ktoré sa uskutočňuje pri záverečných ústnych skúškach). Ak by sa mal takýto systém považovať za čestný, bolo by potrebné poskytnúť kandidátom častú spätnú väzbu počas prípravného obdobia. Vyžadovalo by si to uskutočňovanie konferencií, na ktorých by sa vysvetľovali formatívne posudky, ktoré by sa preniesli do plánov, aby sa mohol zdokonaľiť (zlepšiť) výkon. Treba pripomenúť, že dilema znova nezmizla.

Ďalší prístup k tomu, ako sa treba prispôbiť konfliktným tlakom, ktoré vznikajú v tejto dileme môže byť použitie obidvoch, t. j. špecifických ako aj holistických hodnotení formou triangulácie. Špecifické hodnotiace kritériá sa môžu aplikovať do kontextu formálnej profesionálnej výuky, zatiaľ čo holistické kritériá sa môžu použiť v neformálnom kontexte pedagogického hodnotenia jednotlivých kandidátov. Ak sa špecifické kritériá známkovania a skóre líšia od holistického hodnotenia fakulty, špeciálne posudky môžu byť spojené s prípadmi, ktoré odrážajú nerovnosť a neschopnosť pokúsiť sa lepšie porozumieť zdrojom nesúhlasu a tým aj zlepšiť pochopenie fakulty, ako by ich bolo možné zaradiť do hodnotiaceho procesu.

**Záver:** Opísali sme šesť dilem, ktoré sa týkajú pedagogickej prípravy budúcich učiteľov a ktoré sa nedajú zvládnuť, vyriešiť a prekonať. Naše analýzy obsahujú aspoň tri konštatovania. Za prvé, naša frustrácia z úsilia reformovať vzdelávanie budúcich učiteľov je pravdepodobne zakorenená v týchto dilemách.



E. Nittausová: *Monolit*

Naivne môžeme dúfať, že ďalšia národná správa alebo ďalší rekonštrukčný plán vzdelávania budúcich učiteľov, alebo naše ďalšie profesionálne asociačné vyhlásenie bude obsahovať tieto dilemy a spôsoby ich riešenia. Rovnako je veľmi nepravdepodobné, že by sa tieto dilemy dokonca len priznali.

2. Nemôžeme použiť naše zistenie, že sa stretávame s nevyriešenými, pretrvávajúcimi dilemami, ako ospravedlnenie za nečinnosť. Ako učelia musíme zostať odhodlaní pokračovať v analogizovaní problémov, aby sme potom mohli ponúknuť najlepší program, ktorý môžeme vytvoriť pre našich kandidátov. A nakoniec je to aj v záujme žiakov na školách. Musíme robiť to, čo robíme a nie zúfať si, keď sa nám nedarí vyriešiť tieto hádanky.

3. Aby sme sa vrátili k našej otvorenej téme, jedným z hlavných záujmov, ktorý sa dotýka jednak učiteľov a jednak tých skupín ľudí, ktoré sú spojené s pedagogickým vzdelávaním je, že programy majú nedostatočný vplyv na kandidátov. V skutočnosti sa absolventi pedagogického štúdia podrobujú zvlášť prísnej kritike. Je samozrejmé, že sa programy menia, a že niektoré učiteľské vzdelávacie programy sú efektívnejšie než sú iné programy. Je pravdou, že niektoré sú tiež pozitívnejšie hodnotené ich kandidátmi, než iné programy. Preto odporúčame výskumným pracovníkom, aby svoju pozornosť sústredili na experimenty, ktoré v našej profesii jestvujú. Je súčasne potrebné, aby empiricky študovali dilemy, ktoré sme v tomto článku opísali a aj spôsoby, ako by ich fakulty mohli riešiť, čo by následne malo vplyv na rozsah získaných vedomostí ako aj na spojkosť kandidátov s programom učiteľskej výuky.

Čo sa týka dilem, žiadne alternatívy nie sú bezchybné. Ale učelia si nemôžu dovoliť robiť ďalšie chyby tým, že by ustúpili od skúmania a riešenia uvedených problémov.

### Výber použitej literatúry:

- Bredenkamp, S. (Ed.) (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Carter, K. (1990) *Teachers' knowledge and learning to teach*. In W. R. Houston (Ed), *Handbook of research on teacher education* (pp.291-310). New York: Macmillan
- Cuban, L. (1992) *Managing dilemmas while building professional communities*. *Educational Researcher*, 21(1), 4-11.
- Feiman-Nemser, S. (1990) *Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives*. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp.212-233). New York: Macmillan.
- Goodlad, J. I. (1990) *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Howey, K. R. - Zimpher, N. L. (1989) *Profiles of preservice teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (1990). *Standards, Procedures, and policies for the accreditation of professional education units*. Washington, DC: Author.
- Patterson, R. S. (1991) *Teacher preparation in the normal school*. In L. G. Gatz - J. Raths, (Eds.), *Advances in teacher education* (Vol.4, pp.20-36). Norwood, NJ: Albex.
- Zeichner, K. - Liston, D. (1987) *Teaching student teachers to reflect*. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.

Ďalšia literatúra je k dispozícii v redakcii.



*Summary: The major issues of concern to those who have a stake in the preparation of teachers are discussed in terms of a set of six dilemmas; evaluative versus affective emphases; emphasis on current versus future needs of candidates; thematic versus eclectic approaches; emphasis on current practice versus innovative practice; and specific versus global assessment criteria. These dilemmas are endemic to teacher education and may account for both the dissatisfaction with teacher education and the low level of impact attributed to it.*

## TRIEDY S ROZŠÍRENÝM VYUČOVANÍM ANGLICKÉHO JAZYKA - ROZVÍJAŤ A PODPOROVAŤ?

M. Valchová, Gymnázium Košice

*Anotácia: Viac hodín anglického jazyka v triedach s rozšíreným vyučovaním anglického jazyka. Výuka ostatných predmetov prebieha v slovenskom jazyku. Cieľom výuky anglického jazyka je príprava žiakov na cambridgeskú skúšku Prvý certifikát v anglickom jazyku. Ďalšie aktivity na podporu zvládnutia anglického jazyka.*

*KLúčové slová: rozšírené vyučovanie anglického jazyka, cesty do Veľkej Británie, učebnice anglického jazyka, cambridgeská skúška, doplnkové aktivity*

Pred štyrmi rokmi sme v našej škole začali tradíciu tried so zvýšenou dotáciou vyučovacích hodín anglického jazyka. Keďže máme za sebou prvých maturantov, máme i dôvod obzrieť sa späť. Žiakov do týchto tried vyberáme na základe ústneho pohovoru, pri ktorom sa snažíme zistiť úroveň ich ovládania angličtiny rozhovorom na témy bežného života. V priemere majú žiaci za sebou 4 až 5 rokov štúdia anglického jazyka na ZŠ. V našej škole majú potom 5 hodín anglického jazyka v 1. a v 2. ročníku a v 3. a vo 4. ročníku po 7 hodín. Ďalej majú možnosť zvoliť si ešte 2 hodiny s lektorom, pochádzajúcim z krajiny s anglickým materinským jazykom. Všetky ostatné predmety majú žiaci v slovenskom jazyku, čo oceňujú oni i rodičia.

V prvom ročníku sa žiaci učia z učebníc Headway Pre-Intermediate, od septembra tohto školského roku v druhom ročníku začali učebnicu FC GOLD z vydavateľstva Longman, ktorú dokončia v treťom ročníku. Používame veľa ďalšieho doplnkového učebného materiálu, ako cvičné testy, skrátené vydania literárnych diel v anglickom jazyku, anglické časopisy a noviny. Žiaci sa pripravujú na cambridgeskú skúšku Prvý certifikát v anglickom jazyku v kolektívne triedy, pracujú veľmi usilovne a nadšene, pretože si to sami zvolili. Atmosféra v triede je na hodinách anglického jazyka veľmi dobrá, žiaci veľmi radi pracujú s obrázkami, tematickými cvičeniami (precvičujú slovnú zásobu jednej témy, napr.: láska, móda, kriminalita a závislosť a pod.) vo dvojiciach a v skupinách. Hlavným dôvodom, prečo sa všetci žiaci v triede neprihlásia na skúšku, je pomerne vysoký poplatok Britskej rady, kde sa skúšky uskutočňujú dvakrát ročne. Na júnový termín '97 sa plánuje prihlásiť 18 žiakov tretej tzv. anglickej triedy. Úspešnosť našich žiakov na skúške je skoro 100-percentná. (V minulých rokoch sme v rámci prípravy na skúšku používali učebnicu Success at FC - Úspech na prvom certifikáte, to znamená pred revidovaním

cambridgeských skúšok anglickou stranou tohto roku.)

Vo 4. ročníku sa žiaci v týchto triedach učia z učebníc CAE Advantage (Výhoda), ktorá je prípravou na ďalší, predposledný stupeň cambridgeských skúšok. Ich maturitná skúška z anglického jazyka, ktorú si, mimochodom, volia všetci, je oproti ostatným triedam náročnejšia. Rozdiely sú jednak v témach, jednak v textoch i v posluchu. Súčasťou prípravy žiakov na maturitné skúšky v triedach s rozšíreným vyučovaním anglického jazyka je napísanie projektu na zvolenú tému v rozsahu šesť až dvanásť strán. Spravidla si vyberú oblasť, ktorá predstavuje ich záujem a koníček. Prezentovaním svojich prác pred spolužiakmi sa pripravujú na ich obhajobu na ústnej maturitnej skúške.

Popri ceste do Veľkej Británie, príprave na cambridgeské skúšky, a teda množstve vážnej práce, sú tu i ďalšie aktivity, ktoré robia naše tzv. anglické triedy jedinečnými. Pozývame do triedy anglicky hovoriacich cudzincov, kedykoľvek je to možné, každý rok máme na škole 1 - 2 študentov AFS (American Field Service, Americká poľná služba), ktorí sa k nám dostanú prostredníctvom organizácie, ktorá sprostredkúva medzikultúrne spoznávanie, ale hlavne už 16. rok udržiavame tradíciu nášho anglického divadla, kde si skupiny žiakov rôznych tried pripravujú vystúpenie v anglickom jazyku - sú to scénky, spev, recitácia a pod. Zlatým klincom tohto programu býva práve vystúpenie žiakov anglických tried a zahraničných študentov. Minulý rok pripravili naši maturanti anglické predstavenie pre pozvaných žiakov košických gymnázií a zožali zaslužený úspech.

Myslím, že odpoveď na otázku v úvode, či takéto triedy majú miesto v našich školách, a teda je vhodné ich podporovať a rozvíjať, je jednoznačne kladná. Potvrďuje to praktický život a záujem študentov.

*Summary: The author presents her experiences in teaching English at a school with an extended number of lessons per week.*

### Oprava

V minulom čísle v príspevku J. Minárika (K novej učebnici literatúry pre 1. roč. gymnázií a SS) sa vyskytli nasledujúce tlačové chyby: Str:17,druhý slípec: nesprávne je uvedené meno Szollosiho - správna písaná podoba je Szöllösiho; vo vete V druhom rade... vypadlo slovo - správne má veta znieť: V druhom rade sa týkajú...; vo vete ... premenovaný Archiv... vypadla predložka - správne znenie: ... premenovaný na Archiv...  
Autorovi i čitateľom sa ospravedlňujeme.

Redakcia

## POZÍCIA A VZŤAHY KVALITATÍVNEJ FYZIKY

I. Samák, Metodické centrum Banská Bystrica

**Anotácia:** Kvalitatívna fyzika - fyzika bez "matematického aparátu." Význam kvalitatívneho prístupu. Aplikácia metodiky využívania evokačných otázok na kvalitatívnom základe (Brain Revive).

**Kľúčové slová:** kvalitatívna fyzika, vyučovanie fyziky na SOU, evokačné otázky, metodika, kvalitatívny, matematický a experimentálny prístup

Hneď na úvod by som chcel povedať, že pod kvalitatívnu fyzikou rozumiem, stručne povedané, fyziku bez matematického aparátu. Dá sa to povedať aj tak, že ide o fyziku s minimalizovaným matematickým aparátom, kde dôraz je kladený na vnútornú logiku a obrazovnosť. V každom prípade musíme teda stáť na pôde fyzikálnych zákonov a využívať ich. Kým pri používaní matematiky dochádza ku zvýšenej abstrakcii a zníženej názornosti, kvalitatívna fyzika priamo evokuje názornosť. Bez názornosti, bez fyzikálneho "videnia", alebo ak chcete, bez fyzikálnej predstavy, nie je mysliteľné zvládnutie fyzikálnych poznatkov. Je veľmi dôležité, že táto predstava zabezpečuje záujem a motivuje ďalšiu činnosť. Pre školu to má prvoradú dôležitosť.

Je príznačné, že i najvýznamnejší fyzikovia sa ku kvalitatívnej fyzike vždy vracali a často i vo forme veľmi populárnych publikácií. Stačí spomenúť Einsteinovu Fyziku ako dobrodružstvo, Landauov cyklus Fyzika pre všetkých alebo Hawkingovu Stručnú históriu času. Osud tejto poslednej je veľmi poučný. Dlhé mesiace bola najpredávanejšou publikáciou na západnom knižnom trhu.

O význame kvalitatívneho prístupu svedčia i názory už spomínaného Einsteina, odkaz ktorého bude pre nás vždy poučný a živý. Na otázku, prečo si obľúbil fyziku, odpovedá: "Pretože som sa v nej naučil nachádzať to, čo je podstatné." Na otázku, či teórii relativity môže porozumieť každý, odpovedá: "Odvtedy, čo sa na ňu vrhli matematici, jej už nerozumiem ani ja."<sup>1</sup>

Einstein tu zvýraznil kvalitatívnu fyziku. Objasniť si, vidieť, čo je podstatné, znamená obľúbenosť, záujem, a nepochybné, aj ďalší pokrok. Znamená vlastne aj humanistický prístup v získavaní poznatkov. Zahmlievanie podstaty, napríklad i matematikou, znamená stratu i toho, čo som doteraz chápal. Iste nikto nepodozrieva Einsteina z podceňovania alebo odmietania matematického aparátu! Veď presné merania, signifikantné porovnanie záverov teórie s meraniami je bez matematiky nemožné! Všetci vieme, ako je celá fyzika rovnicami a vzorcami priam presýtená. A vieme, že je to nutné.

Pri sústredení mojej aktivity v smere kvalitatívnej fyziky dôležitú úlohu zohrala tá skutočnosť, že vyučujem fyziku v SOU a tiež v kabinete fyziky MC Banská Bystrica sa viac sústreďuje na problematiku vyučovania fyziky SOU, hoci práca metodikov v kabinete sa často prelína a nie je možné vytvoriť akúsi ostrú hranicu v ich činnosti. V SOU ide o veľkú variáciu schopností žiakov.

Išlo mi o to, aby fyzika oslovila i slabších žiakov, ktorí nemajú vzťah nielen k fyzike, ale ani k samotnému štúdiu vôbec. Vypracoval som súbor evokačných otázok na kvalitatívnom

základe. Metodické centrum Banská Bystrica ich vydalo v dvoch častiach v rokoch 1994 a 1996 pod názvom Jednoduché riešenia v kvalitatívnej fyzike. Ide o takmer 300 úloh.

V roku 1994 som navrhol aj metodiku využívania týchto evokačných otázok, s pracovným názvom Brain Revive.<sup>2</sup>

V metodike je návrhnutá aj taxonometria účinnosti tejto metodiky. V roku 1995 som realizoval prvé merania. Išlo o triedy druhého ročníka, študijné i učebné odbory. Výsledky boli opäť publikované v Pedagogických rozhľadoch.<sup>3</sup> V súčasnosti mám už výsledky meraní v ďalších štyroch triedach, ktoré budú tiež publikované.

Stručne ku výsledkom. Aplikácia metodiky je vždy značne účinná, väčšiu účinnosť možno pozorovať i keď len mierne, u nematuritných odborov. Účinnosť aplikácie kvalitatívnej fyziky je jasne vyššia, ako vedomé úsilie žiakov o zlepšenie prospechu z dôvodov mať čo najlepšie známky na vysvedčení. To sú výsledky naozaj na zamyslenie.

Kabinet fyziky MC Banská Bystrica organizoval v roku 1995-96 ŠIS s témou Systém vyučovania fyziky metódou uzavretého cyklu. Tu sa ukázalo, že evokačné otázky sú vhodné pre využitie v prvej časti spomínaného systému. Ide o navodenie protirečenia v úvode vyučovacej hodiny. Kvôli možnému uľahčeniu práce vyučujúcich ma požiadali o prepracovanie evokačných otázok na explicitnú formu protirečenia. Toto plánujem i v budúcnosti realizovať. Myslím, že i tieto skutočnosti svedčia o pozícii kvalitatívnej fyziky v súčasnom vyučovacom procese, jej univerzálnosti a význame. Ku každej evokačnej otázke je priložené stručné smerovanie riešenia. Počíta sa s erudiáciou vyučujúceho a tiež možnosťou zvoliť úroveň dávkovania riešenia primerane konkrétnej vyučovacej situácii. Na riešenie by s pomocou vyučujúceho mali prísť vlastne žiaci sami. Dôležitou vlastnosťou evokačných otázok by mal byť ich šíriaci sa charakter, teda že ide o problém, ktorý každý z nás pozná. Dokonca veľa razy už z detstva. Práve táto skutočnosť by mala značne provokovať zvedavosť, ale i sebavedomie žiakov. Vedomie, že som okolo čohosi dlho chodil a nikdy som sa neopýtal, prečo je to tak, musí práve takto pôsobiť! Okrem toho, problém má i značné citové zafarbenie, ktoré s príslušnými zážitkami súvisí, a preto osloví i žiakov, ktorým sa fyzika sprotivila.

V tejto súvislosti ma podozrievali, že nepočítam s fyzikálnym experimentom. Toto som hneď jednoznačne odmietol. Veď nakoniec osobný zážitok je tiež určitý druh experimentu. V podstate na experimente staviam. V osobných rozhovoroch mi vyučujúci, ktorí si prečítali moje spomínané články v Pedagogických rozhľadoch, predložili námietku, že z fyziky robím akúsi hru, pričom oni uznávajú fyziku iba

1 M. Horčíčák: S Einsteinom o živote. Svet socializmu, 1979, č. 14, str. 15.

2 I. Samák: K metodike vyučovania fyziky. Pedagogické rozhľady, 4, 1995/96, č. 1, s. 16.

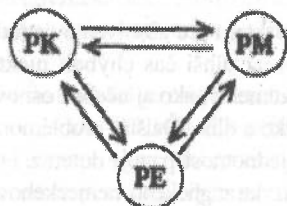
3 I. Samák: Prvé merania účinnosti metodiky Brain Revive. Pedagogické rozhľady, 4, 1995/96, č. 2, s. 21.

so serióznymi výpočtami, kým ja sa v určitej špecifickej situácii snažím o minimalizáciu použitia výpočtov a vzorcov. Ale spomeňme si, že aj Hawking sa vo svojej knihe Stručná história času ospravedlnil za použitie vzorca  $E=mc^2$ . A o ňom určite nemožno povedať, že chce fyziku odmatematizovať.

Preto vznikla pre mňa reálna otázka - aká je i v tomto smere pozícia kvalitatívnej fyziky, prípadne aké sú jej väzby k iným prístupovým druhom fyziky.

Z hľadiska prístupu k objasňovaniu fyzikálnych otázok a problémov poznáme v zásade tri rôzne druhy prístupov: kvalitatívny, matematický a experimentálny. Pri zvažovaní ich pozície a vzťahov mi vychádza nasledovná schéma (obr. č. 1):

Obr. č. 1



Vysvetlivky:

PK - prístup kvalitatívny

PM - prístup matematický

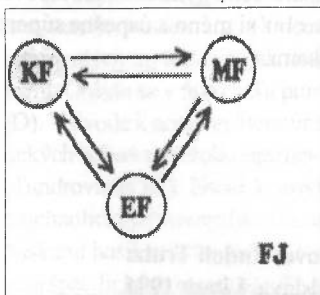
PE - prístup experimentálny

Všetky prístupy sa javia rovnocenne a záleží od skutočnej potreby, ktorý prístup uprednostníme.

Experimentálny je akýsi základný a pravdepodobne ho použijeme, ak chceme akési odporúčanie prírody. Je významný aj tým, že subjektivismus je tu potlačený na minimálnu úroveň. Matematický prístup uprednostníme, ak sa chceme dopracovať k presným výsledkom pri spracovaní meraní, prípadne pri teoretických výpočtoch a porovnávaníach. Kvalitatívny prístup uprednostníme, ak si chceme vytvoriť najprehládnejší obraz o jave a jeho podstate! Z hľadiska obrazotvornosti a prehľadnosti má tiež veľmi dôležitú funkciu zjednodušovania. Ako vidieť, každý z týchto prístupov je nesmierne dôležitý a má svoje nezapustiteľné poslanie. Spravidla ich využívame spolu, bez toho, aby sme si uvedomili rôzne prístupové tendencie. Vzťahy týchto prístupov sú obojsmerné. Teda MP môže ovplyvniť KP, posunúť ho do novej polohy a ten zase spätne môže ovplyvniť potrebu ďalšieho počítania.

To isté platí, samozrejme, pre EP vo vzťahu ku ostatným.

Ak uvážime, že opísaným prístupom zodpovedá adekvátny prístupový druh fyziky, môžeme predošlú schému prekresliť tak, ako to vidíme na obrázku č. 2.



Obr. č. 2

Vysvetlivky:

FJ - fyzikálne javy

KF - kvalitatívna fyzika

EF - experimentálna fyzika

MF - matematický aparát fyziky

Teda na pôde fyzikálnych javov sa uplatňujú prístupové druhy fyziky. KF, MF, EF. Všetky tri majú medzi sebou vzťah, a to s obojsmerným ovplyvňovaním.

I keď EF sa zdá byť z hľadiska objektívnosti svojho pôsobenia najzákladnejšou a z nej akoby vystupovali ostatné dve. Z hľadiska časového je diskutabilné, "čo bolo skôr"! Či človek najskôr rozmýšľal a z toho mu vyplynul experiment, alebo

experimentoval a z toho mu vyplynuli nové vysvetlenia a teórie. Problém je v tom, "čo bolo skôr - vajce alebo sliepka?" Je jasné, že ony existujú iba vo svojej jednote, vzájomne sa obohacujú, a tým dosahujú vyššiu úroveň. Keďže v prvotných obdobiach ešte žiadna matematika neexistovala, mohla by byť pre tento prípad homná schéma prekreslená s tým, že by z nej MF vypadla, pritom KF a EF by boli na primitívnej úrovni.

Na záver mi dovoľte uviesť jednoduchý príklad, ktorý demonštruje význam KF. Zhodou okolností, mimo cieleňa na túto tému ho predložil ako paradox Jozef Janovič v roku 1996 počas Vanovičových dní v Myjave.

Zvážme tri dobre známe vzťahy z elektriny a magnetizmu:

$$C = \frac{Q}{U} \quad (1); \quad U = R \cdot I \quad (2); \quad Q = I \cdot t \quad (3)$$

Kde C je kapacita, Q elektrický náboj, U napätie, I elektrický prúd, R elektrický odpor, t je čas. Sú to všeobecne známe vzťahy. Napríklad vzorec č. 2 je Ohmov zákon. Ak do vzorca č. 1 dosadíme do vzorca č. 2 a 3, dostaneme:

$$C = \frac{Q}{U} = \frac{I \cdot t}{I \cdot R} = \frac{t}{R} = k \cdot t$$

Keďže R sa nemení, platí, že  $C = k \cdot t$ , kde k je konštanta. Teda kapacita je vo všeobecnosti v čase premenná a je lineárnou funkciou času. Ide o úplne očividný nezmysel. Kapacita v elektrickom obvode podobne ako elektrický odpor je daná konštrukciou elektrických prvkov okruhu a sú nezávislé na čase. Teda prísne matematickým postupom sme zo správnych vzťahov dostali úplný nezmysel.

Je to pekný príklad, v ktorom vidieť absenciu KF. Dokazuje, že bez sústavnej kvalitatívnej kontroly rýchlo zablúdime. Sústavne je potrebné jav "vidieť", a to i so súvislosťami, nevyužívať zákony formálne, ale iba v tých intenciách, v ktorých sú platné. I tu treba s A. Einsteinom "pochopiť, čo je podstatné". Aj tento príklad potvrdzuje, že samostatné prístupové druhy fyziky sa zriedkavo používajú izolovane. Na to treba cieľný postup, napr. metodiku Brain Revive. Najčastejšie sa používajú kontinuálne bez toho, aby sme uvažovali, ako meníme prístup k riešeniu úlohy. Zvykli sme si, že nám splyvajú do akéhosi jednotného riešenia úlohy. Je to úplne v poriadku, práve toto je bežný postup. Napriek tomu nie je na škodu uvedomiť si rozdielnosť týchto prístupov, ich rôzne funkcie, prípadne niektorý z nich vybrať na použitie cieleňa.

Týmto článkom som chcel upozorniť na KF a pomôcť uvedomiť si jej zvláštne úlohy, poslanie a tiež vzťahové relácie. Tým i jednoznačne deklarujem, že KF nie je všemocná ani jediná. Má však svoje špecifiká a je vecou pedagogického majstrovstva vyučujúceho (alebo jeho vnútovej potreby), kedy a ako tieto špecifiká aj cielene využije. KF má významné humanizačné pôsobenie. Svojou tendenciou zaoberať sa predovšetkým podstatou a vytváraním obrazu javu zjednodušuje a sprehláďuje pochopenie javu, evokuje záujem. Má šancu uspieť tam, kde bežná fyzika dosahuje u žiakov slabé výsledky. A to sú základné snahy pedagogickej moderny.

*Krúdo žiaka*

*Nech za mňa ťahá  
môj dobrý ťahák.*

*J. Bily*

### Literatúra:

- M. Horčík: *S Einsteinom o živote. Svet socializmu*, 1979, č. 14.  
I. Samák: *K metodike vyučovania fyziky. Pedagogické rozhľady*, 4, 1995/96, č. 1.  
I. Samák: *Prvé merania účinnosti metodiky Brain Revive. Pedagogické rozhľady*, 4, 1995/96, č. 2.

**Summary:** *The author focuses on the explanation of the importance of using a qualitative approach in teaching physics. He demonstrates his approach by using a simple example.*

## Z HISTÓRIE SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA

### JUBILEUM ŠTÁTNEJ JAZYKOVEJ ŠKOLY V B. BYSTRICI

I. Terem, Štátna jazyková škola B. Bystrica

Cesta za vzdelaním a poznaním sa podstatne zrýchľuje a zároveň sa vzdelávanie stalo celoživotným permanentným procesom. Jazykové školy ako dôležité inštitúcie záujmového vzdelávania dospelých a mládeže umožňujú stále uvádzať stále existujúci rozpor medzi možnosťami školského vzdelávania v cudzích jazykoch so spoločenskými a individuálnymi potrebami znalosti cudzích jazykov.

O jazykových školách, o ich poslaní a z tej druhej strany o problémoch sa píše veľmi málo. Do dejín banskobystrického školstva sa zapísalo rozhodnutie rady SKNV z 2. júla 1976, č. 10, ktorým sa od 1. septembra 1976 zriadila jazyková škola.

Banská Bystrica má už vyše dvadsať rokov štátnu jazykovú školu. Prebrala štafetu i keď kvalitatívne s iným poslaním po ľudovej škole jazykov, ktorá už v meste existovala. Pri bilanovaní dvadsaťročnej práce treba vyzdvihnúť, že obyvatelia metropoly stredného Slovenska i pracujúci a mládež z bližšieho okolia a južnej časti kraja mali sa možnosť vzdelávať v cudzích jazykoch štúdiom popri zamestnaní.

Zrod školy prichádza práve v tom čase, keď potreba cudzích jazykov sa stáva veľmi naliehavá.

Začiatky školy boli veľmi ťažké. Škola sa viackrát sťahovala a k spokojnosti pedagogického kolektívu neprispeli ani rôzne organizačné zmeny.

Škola s plným nasadením začala pracovať hneď od svojho založenia, kedy existovali aj elokované kurzy cudzích jazykov - okrem sídla školy v Brezne, na Piesku, vo Zvolene i Detve a bolo zriadené aj konzultáčne stredisko. Skúseností nebolo, vedenie školy čerpalo zo skúseností českých "jazykoviek", predovšetkým v Prahe a v Brne. Brnenský model denného štúdia bol vzorom na otvorenie prípravných kurzov intenzívneho

charakteru pre absolventov stredných škôl. Jazykovým školám už dlhší čas chýbali niektoré základné pedagogické dokumenty, ako aj učebné osnovy, vyhlášky sa tvorili veľmi ťažko a dlho. Ďalším problémom sú štátne jazykové skúšky. Nejednotnosť panuje doteraz. I napriek tomu prví absolventi z jazyka anglického, nemeckého a ruského opustili brány školy už 18. mája 1979. Prvým predsedom bol PhDr. Benjamín Očenáš, priekopník cudzojazyčného vzdelávania v Banskej Bystrici.

Kronika jazykovej školy je naplnená desiatkami mien pedagógov, ktorí v škole pôsobili, ale aj vyrástli, aby neskôr posilnili banskobystrické vysoké školy, napr.: PhDr. Katarína Feťková, PhDr. Anna Zelenková, Mária Müllerová, PhDr. Mária Daňová, ktoré patrili k zakladajúcim členom profesorského zboru. K posilám "jazykoviek" patrili PhDr. Drahomíra Ondrová, CSc., PhDr. Doc. V. Kamenská CSc., Martina Spišiaková a ďalšie. Školu založil a pričlenil k SEŠ Ing. Michal Ihnát, CSc.

Na štúdium angličtiny, nemčiny, francúzštiny, španielčiny a taliančiny na Štátnu jazykovú školu v Banskej Bystrici sa už dvadsať rokov prihlasuje viac ako tisíc tristo poslucháčov. Sú to žiaci základných škôl, stredoškôlci i vysokoškôlci a predovšetkým dospelí, všetci, ktorí si chcú uspokojiť túžbu a vyskúšať čarovnú moc iného jazyka.

Do roku 1976 bolo na území Slovenska päť samostatných jazykových škôl. Žilinská - nachádzajúca sa v našom bývalom kraji - má už dvadsiatku dávno za sebou a v počte poslucháčov jej patrí prvenstvo. Štátna jazyková škola v Banskej Bystrici sa stihla za dvadsaťročné obdobie viackrát presťahovať, naposledy na pôdu Osemročného športového gymnázia, ale zároveň dostať sa do povedomia, urobiť si meno a úspešne súperiť s inými jazykovými prípravkami.

## RECENZIE

### OKO JE ZRKADLO DUŠE

Natália Ihnátková - Mária Fedorová - Mária Jablonská - Valéria Krahulcová, Rudolf Trutz:  
ČÍTANKA PRE 1. ROČNÍK GYMNÁZIÍ A STREDNÝCH ŠKÔL. Bratislava, Litera 1994.

Jozef Minárik, Bratislava

V recenzii analyzujem iba prvú časť čítanky - staršiu svetovú a slovenskú literatúru. Pracovná metóda autorského jednozáprahu (?) je rovnaká ako trojzáprahu v učebnici literatúry, teda metóda doslovného odpisovania, parafrázovania a vlastného štylizovania. Aj hlavné mesto Slovenska Bratislava má svoju skriptorskú školu (scriptorum schola posoniensis). Metóda do-

slovného odpisovania sa v čítanke uplatňuje predovšetkým v úvodoch a vysvetlivkách k ukážkam. Metóda parafrázovania sa obyčajne spája s metódou vlastného štylizovania, pričom jej neraz asistuje aj metóda doslovného odpisovania. Mozaiková trojkamienková skladanka sa prejavuje hlavane v úvodoch k jednotlivým literárnym obdobiam a v kompiláte o umení.

Hlavné pramene čítanky (Č) sú tieto: A. Tajemství krásné písemnosti (L. Tomek, M. Vinařová, 1985), B. Literatura pro 1. ročník středních škol (B. Hoffmann, J. Tesaříková, 1984), C. Mýty a legendy. Egypt. Grécko. Galia (A. Quesnel, 1991), D. Epos o Gilgamešovi (L. Matouš, V. Zamarovský, 1978), E. Ezpove bájky (G. Kentová, 1993), F. Sofokles: Antígona (L. Feldek, J. Špaňár, 1983), G. Kodžiki. Japonské mýty (V. Krupa, 1979), H. Abú al-Hasan al Kisáí: Kniha o počiatku a konci a Rozprávania o prorokoch (J. Pauliny, 1980), CH. Slovo o pluku Igorovom (H. Križanová - Brindzová, 1986), I. Literatúra pre 1. ročník stredných všeobecnovzdelávacích škôl (J. Minárik, V. Marčok, M. Gašparík, 1969), J. Čítanka pre 1. ročník stredných všeobecnovzdelávacích škôl (tí istí autori, 1970), K. Z klenotnice staršieho slovenského písomníctva 1-4 (J. Minárik, 1984 - 1989).

Úvody a vysvetlivky k ukážkam sú veľmi nesystematické. Úvody sprevádzajú iba tretinu ukážok - 18, kým dve tretiny - 39 - ostali odvrhnutými sirotami (napr. slovenská renesančná literatúra). Vysvetlivkami sa môže pochváliť vyše polovica ukážok (najmä staroveké literatúry). V slovenskej barokovej literatúre celkom chýbajú. Navyše niektoré vysvetlivky sú paradne domotané (napr. v Rozprávani o stvorení rozumu).

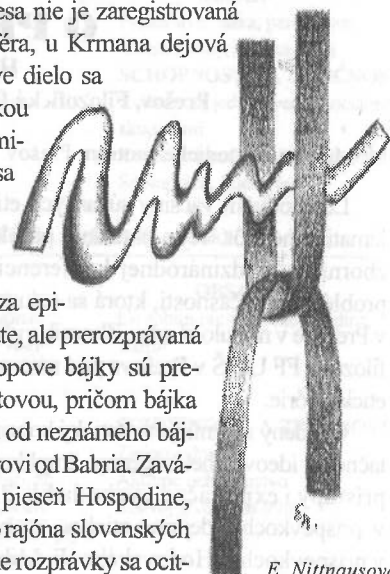
Nazrieme, z ktorých úľov usilovný čítankový včelár po vyberal do poslednej kvapky sladučký med pre úvody a vysvetlivky k ukážkam. V orientálnych literatúrach nemilosrdne vydrancoval päť rôznych úľov (A, D, J, H, G), kým v antických prepadol iba dva úle (B, J). V európskych stredovekých, renesančných a barokových literatúrach sa uspokojil s jedným úľom (J). V slovenskej stredovekej literatúre si pochutnal na mede z dvoch úľov (J a najmä K). Najhornejšiu medovú úrodu nazbieral v slovenskej barokovej literatúre, hoci z jedného jediného úľa (J), čo však v bibliografických poznámkach zatajil.

Na začiatku čítanky je podľa českého vzoru (B) zaujímavá kapitola Čo je a načo je literatúra a umenie? Obsahuje ilustračné texty vybrané z 15 autorov 20. stor. Kvantita textov sa však uprednostňuje pred kvalitou. Dokazuje to najmä Weidlerov a Nemereho text. Ešte dobre, že sa nepublikovalo dačo z Weidlerových preslávených "nočných hovorov". Nemerov text s výrokom "Okej, chlapče" naozaj prebúza "úctu" k slovenskému jazyku. Akoby nestačilo to nepretržité "okejovanie!", ktoré denne až do aleluja chfí na nás rozhlas a televízia!

Úvody k jednotlivým obdobiam sa vyznačujú veľkou nesystematickosťou: Úvod k orientálnej literatúre sa s výkladom rozmanitých mytológií nijako nesúvisí s publikovanými ukážkami. Ohláša sa v ňom veľa prameňov, jeden dokonca slove (D). V úvode k antickej literatúre so siahodlým registrom antických bohov sa kombinuje metóda parafrázovania s metódou plundrovania (C). Úvod k stredovekej literatúre predstavuje najchaotickejší kompilát. Čítankový skladankár si plnými dúškami hasil smäd najmä z jedného prameňa (I). V servírovaní špecifických ideovomeleckých črt staršej literatúry navrášil neuveriteľné množstvo lapsusov skresľujúcich skutočnosť (napr. o obsahovom a formálnom napodobňovaní Biblie, splyvaní básnického štýlu s rétorickým a prostriedkoch vytvárania idealizovaného typu hrdinu). Prečudesné je konštatovanie o amerických kultúrach na východe a o stredovekých hrdinoch svätcovi a rytierovi, ktorí by nám mali byť charakterovými črtami veľmi blízki. Horkýže! Svätcova "askéza" sa prejavovala i trýznením tela, rytierova "odvaha

a cnosť i zvädzaním vydatých dám a lupením cudzích majetkov. V úvode k renesančnej a humanitickej literatúre, kompilát z rozmanitých prameňov, sa rozvláčne charakterizujú niektorí európski výtvarní umelci a spisovatelia. Stručne sa spomenie zopár slovenských literátov (napr. Kymzezer, Jakobeus a Silván). Nájdú sa tu aj bizarné a nepravdivé meditácie (napr. o roztopašnej, trubadúrskej, nežne tragickej až temnej, rozvracajúcej, násilnickej láske v Shakespearových drámach, čo je podobne aj v Boccacciových novelách!). Podobný dezinformačný neduh postihol aj staršiu slovenskú literatúru. Nepravdivé je, že v nej prevládala tematika zápasu o národné sebaurčenie a obrana proti tureckým vpádom. Pre našu literatúru nie sú typické zborníky anonymných autorov. Akože by sme teda mali poznať len ich zberateľov a dokonca vydavateľov? V legendových rozprávkach o Kristovi a Petrovi vôbec nejde o prerozprávania biblických príbehov, ale o ľudovú adaptáciu niektorých náboženských motívov a látok. Významnou pokrokovou črtou humanizmu a renesancie nie je "nahrádzanie latinčiny národným jazykom". Latinčina ešte suverénne prevládala a popri nej sa nesmelo uplatňovala slovakizovaná čeština, ktorá nikdy nebola našim "národným jazykom", ale len literárnym. V úvode k barokovej literatúre sa teoretizuje o ideovomeleckých črtách a žánroch, pričom sa nespomenie ani jedno meno predstaviteľov umenia a literatúry. Barokový kompilát je spracovaný najsolídnejšie, aj keď na základe klasickej skladankovej metódy: dvojkamienkovej mozaiky s prevahou vyplundrovaných kamienkov nad parafrázovými. (I). Správny termín je meštianska literatúra, nie meštiacka.

V čítanke je zastúpených vyše 80 autorov a ukážok, približne polovica zo svetovej a polovica zo slovenskej literatúry. Základ tvoria osvedčení autori a ukážky, ktoré preverili predchádzajúce učebnice (vyše 20 zo svetovej a takmer 30 zo slovenskej literatúry). Zjavujú sa tu však aj noví autori a ukážky (takmer 20 zo svetovej a vyše 10 zo slovenskej literatúry). V úsilí o novátorstvo sa zväčša nepodarilo vybrať charakteristickú ukážku. V čítanke chýbajú ukážky, ktoré užšie súvisia so slovenskou literatúrou (napr. biblické príbehy o boháčovi a Lazarovi, o Ježišom narodení). Typické črty literárneho diela nevystihujú viaceré ukážky zo svetovej a slovenskej literatúry (Vergilius, Tisíc a jedna noc, Hus, Maurus a Rubigall). U Simonidesa nie je zaregistrovaná dramatická atmosféra, u Krmana dejová dynamika. Ovidiove dielo sa prezentuje netypickou ukážkou (Umenie milovať). Učiteľ a žiak sa doslova vodia za nos v dvoch prípadoch. V ukážke z Homéra sa uvádza epizóda o Achilovej päte, ale prerozprávaná A. Quesnelom. Ezopove bájky sú prerozprávané G. Kentovou, pričom bájka o krabovi pochádza od neznámeho bájkára a bájka o Jupiterovi od Babria. Zavádzajúce je, keď sa pieseň Hospodine, pomiluj ny, zatúla do rajóna slovenských pamiatok a indiánske rozprávky sa ocitnú v stredovekej orientálnej literatúre.



E. Nitmausová:  
Kompozícia

Keďže sa márnratne mrhalo priestorom pre podružné literárne i neliterárne fakty, neostal ani jameňší pláčik pre veľa významných spisovateľov svetovej i slovenskej literatúry. V svetovej literatúre j takýchto vydedencov vyše 10 (napr. Vergiliov epos Aeneis), v slovenskej takmer 20 (napr. Pribiš, Rezič a Hruškovic). Chýbajú aj typické texty z ľudovej slovesnosti (napr. vojenské a jánošíkovské piesne, rozprávka O troch grošoch). Do neba volajúcim hriechom je vyhodenie dvoch básnikov, ktorí patria medzi najlepších - E. Lániho a Š. Pilárika (hoci Pilárik je uvedený v Bibliografických poznámkach).

Je pochopiteľné, že najmä rozsiahlejšie texty sa nemôžu reprodukovat' v celom rozsahu, ale na ich amputovanie sa musí použiť jemnejší skalpel. Po necitlivom chirurgickom zásahu ostalo na čítankovom operačnom stole 10 zmražených literárnych kaliek (napr. Kymzezer a Tranovský). Poľutovaniahodným invalidom sa stal najmä Silván. Z jeho krásnej 31-strofnej piesne Mamost na všem znám a vidím ostalo iba 8-strofové zdevastované torzo.

Zopár ukážok (7) napodal červotoč chybného prepisu (napr. v Benediktovom, Benického a Gavlovičovom texte, ale aj v historických a ľudových piesňach).

Skladateľ čítanky výdatne čerpal z prameňa K (22 ukážok) a predovšetkým z prameňa J (30 ukážok). Kým prameň K sa uvádza v Bibliografických poznámkach, okolo prameňa J panuje mlčanie.

Bibliografické poznámky sú spracované povrchne a nesystematicky. Najhlavnejší prameň J sa v nich vôbec neuvádza. Niekedy sa skutočný prameň nahrádza publikáciou, ktorá sa v čítanke nepoužívala (napr. Miškovičova Čítanka, 1942). V poznámkach figurujú aj dve publikácie, ktoré sa z odborného hľadiska nemôžu považovať za seriózne (C,E). V piatich prípadoch sa neuvádzajú prekladatelia (napr. J. Špaňár, V. Beniák a J. Belnay).

Množstvo vecných chýb, omylov a lapsusov je rozsiatyh na ploche celej čítanky. Na ilustráciu aspoň niekoľko perličiek. Biblia je kniha židovského a kresťanského náboženstva. V Živote Metoda je v popredí obrana slovienskeho bohoslužobného jazyka (hádam v Živote Konštantína). Boccaccio zobrazuje lásku podobne ako Shakespeare. Tranovského kancionál ne-

patrí do barokovej literatúry, ale do renesančnej, Grimmelshausenovho Simplicia nepreložil J. Pašteka, ale J. Belnay. Barón Prášil nie je ľudové rozprávanie, ale umelé (prví autori R.E. Raspe a G. A. Bürger). Žiak Agapetus je prekrstený na Agapla.

Najcennejšiu kapitolu čítanky tvoria Námety a podnety, ale... Niektoré otázky sú veľmi všeobecne formulované a odborné také náročné, že vedomosti študentov na ne nemôžu stačiť. Týka sa to všetkých období, najmä stredovekého (otázka č. 1, 4, 5, 7, 8). Málo otázok sa vzťahuje na slovenskú literatúru.

Všeličo možno vyčítať i jazyku a štylizácii. Okrem pravopisných chýb (priskyrica) sú v autorskom texte siahodhle pásonnicové vety a súvetia, neraz nezrozumiteľne vypointované (je na pozadí lásky ku konkrétnej žene Smrt'). Nie je núdza ani o nešikovnosti štylizácie, povýkrúcané ako stará kosodrevina (pre nebezpečenstvo zneužitia na zabíjanie na mori). Niektoré formulácie vyznievajú humorne a groteskne (Don Quijote nevidí v Dulcinei z Tobosa neforemnú, hrubú neforemnú sedliacku).

Atď., atď., atď... Radšej však prestanem s vyratúvaním chýb, omylov a lapsusov, aby si čitateľ nezadeklamoval s hubatým rímskym rečníkom Cicerónom: "Quousque tandem aubutere Catilina patientia nostra...? (Ako dlho ešte budeš, Catilina, zneužívať našu trpezlivosť...?)

Na posudzovaní čítankového "majsterštuku" sa zúčastnili až štyria žičliví lektorskí cechmajstri. Zrejme na ňom nenašli ani najmenšiu chybičku krásy. Toto "opus" muselo nesmierne zapôsobiť aj na Ministerstvo školstva a vedy, lebo ho schválilo a zaradilo do zoznamu odporúčaných učebnic pre stredné školy. Nuž teda, šťastnú cestu, no nijaký návrat v takejto podobe!

*P.S. Táto recenzia predstavuje výťah z 10-stranového príspevku, v ktorom podávam podrobnú analýzu inkriminovanej čítanky.*

*Abnormálny*

*Mnohým z nás sa darí  
od normálu bočiť.  
Majú mnoho tváří  
a nijaké oči.*

*J. Bílý*

## O PROBLEMATIKE HODNÔT

HODNOTY A SÚČASNÉ ETICKÉ TEÓRIE.

Prešov, Filozofická fakulta Prešove Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach 1996. 208 s.

M. Murcko, Metodické centrum Prešov

Leitmotívom väčšiny súčasných etických teórií je problematika hodnôt. Tejto aktuálnej problematike je venovaný zborník z medzinárodnej konferencie Etické a morálne problémy v súčasnosti, ktorá sa uskutočnila na pôde UPJŠ v Prešove v minulom roku. Zborník vyšiel z iniciatívy katedry filozofie FF UPJŠ v Prešove pod názvom Hodnoty a súčasné etické teórie.

Uvedený zborník je tematicky koherentný, avšak interpretačne (a ideovo) heterogénny. Implikuje viaceré výskumné prístupy i explikačné východiská. Prejavilo sa to nielen v príspevkoch s dejinno-etickou problematikou (napríklad v príspevkoch I. Hodovského, F. Mihinu, D. Rukriglovej, F. Dunlopa a ďalších), ale tiež v príspevkoch, ktoré reflektujú

problematiku mravných hodnôt v súčasnej aplikovanej etike (napríklad v príspevkoch L. Stekauerovej, J. Soškovej, V. Žemberovej, G. Geremešovej, Z. Androvičovej a ďalších).

Za výskumne dominantné považujem príspevky zaradené do prvej časti zborníka. Sú to štúdie: Kríza morálky alebo etiky (V. Gluchman, SR), Setrvalý paradox v etice; determinace versus volba (M. Dokulil, ČR), Filozoficko-antropologické aspekty interpretácie etických hodnôt (O. Sisáková, SR), Morálny realizmus a morálna povinnosť (F. Dunlop, Veľká Británia), Axiologické problémy v eko-etike (Z. Androvičová, SR), Kozmická agapická evolučná etika CH. S. Peircea (F. Mihina, SR) a ďalšie.

Celkovo možno všetky príspevky - zaradené do zborníka -

charakterizovať ako kognitívne hodnotené a metodicky podnetné. Obsahové zameranie zborníka reaguje na aktuálne otázky (a potreby) tak v rovine vedeckého výskumu, ako aj v oblasti pedagogickej, resp. výchovnovzdelávacej praxe. Dokladajú to najmä príspevky, ktoré analyzujú krízu "súčasnej" morálky, upozorňujú na potrebu vytvorenia nového étosu, argumentujú v prospech prehĺbenia filozoficko - antropologických východísk súčasných etických teórií, reflektujú pluralitu hodnôt a hod-

notových systémov v súčasnom svete, atď.

Jednotlivé štúdie sú spracované na veľmi dobrej odbornoteoretickej i formálnej (jazykovo-štylistickej) úrovni. Spôsob odkazovania na citovanú, resp. použitú literatúru je jednotný, prehľadný a presný.

Vyjadrujem presvedčenie, že vydanie zborníka Hodnoty a súčasné etické teórie" privíta nielen stredoškolská obec učiteľov etiky, resp. filozofie, ale tiež širšia odborná verejnosť.

## INFORMÁCIE

# ALTERNATÍVNE UČEBNÉ OSNOVY VÝCHOVA K OBČIANSTVU

M. Jendeková, Metodické centrum mesto Bratislava

Myšlienka vytvoriť alternatívne učebné osnovy občianskej náuky vznikla v priebehu realizácie programu Phare - Obnova vzdelávacieho systému, ktorý realizovali holandskí lektori. Pod vedením Dr. Carly Cauwenberghe-Quax pracovali s učiteľmi tohto predmetu dva roky a vytvorili alternatívne učebnice a metodické príručky Výchovy k občianstvu. Autormi boli učiteľia z praxe, ktorí tento projekt absolvovali a odtiaľ bol len krok k tvorbe nových učebných osnov.

Garantom projektu sa stalo Metodické centrum mesta Bratislavy. Tvorivá skupina učiteľov zo všetkých typov škôl spolu s metodikmi stála pred náročnou a zložitou úlohou: vytvoriť nové učebné osnovy občianskej náuky, osnovy iné, alternatívne, také, ktoré oslovia učiteľa aj žiaka.

Uvedomili sme si, že obsah výchovy k občianstvu nemôže byť len súborom poznatkov z rôznych spoločenských vied, ale predmetu musíme dať oveľa hlbší rozmer, zvýrazniť hodnotvú rovinu, postaviť ho na iných základoch.

Zoznámili sme sa s postavením vyučovacieho predmetu výchova k občianstvu v rôznych demokratických krajinách, ako aj s ich učebnými osnovami a získali sme nový pohľad.

Uvažovali sme o žiakovi - občianovi nielen v súvislosti s jeho politickým či právnym vedomím, ale hlavne s jeho právami a povinnosťami v celej rozmanitosti spoločenského, ekonomického, kultúrneho a národného diania. Z toho nám vyplynulo, že musíme žiakov - budúcich občanov - viesť k tomu, aby nielen poznali svoje občianske práva, ale si uvedomili aj občianske povinnosti a plnili ich. To znamená, že je treba, aby mali vypestované demokratické správanie, zakorenené demokratické zručnosti a návyky. Teda vypestovať v nich také hodnotové postoje ako lojalnosť k najbližšiemu okoliu, spoločenstvu, štátu, národnú hrdosť, schopnosť kriticky myslieť, konať nezávisle, ale kooperovať s ostatnými členmi spoločenstva.

Východiskom našej filozofie je fakt, že výchova k občianstvu musí byť dôležitou súčasťou prípravy dieťaťa na život v spoločnosti, musí byť komplexný výchovný predmet, ktorý sa bude odvíjať od tém a problémov dôležitých pre žiaka, ale aj pre jeho etické postoje, pre tvorivý a tolerantný dialóg, pre pochopenie hodnôt ľudského bytia.

Obsah jednotlivých tém rešpektuje tento uhol pohľadu, má proporcionálne zastúpenie vedomostnej aj výchovnej zložky.

Jednou z dominantných črt učebných osnov je ich otvorenosť vo forme aj obsahu pre učiteľa aj žiaka. Učiteľ sa môže sústrediť na ľubovoľnú tému a učivo podľa špecifik triedy, školy, regiónu a podľa vlastných osobnostných predpokladov.

Obsah zohľadňuje všetky roly, v ktorých sa žiak ako budúci občan ocitne. Nadväzuje na vedomostný potenciál, ktorý žiaci

získali v predchádzajúcich ročníkoch a na iných vyučovacích hodinách.

### Základné školy

Základné pojmy výchovy k občianstvu približuje žiakovi na základe jeho vlastných a najbližších skúseností z rodiny, obce, domova, pričom uplatňujeme ich vnútorné usporiadanie ako tradície, kultúra, ekonomika a pod.

Takto sa pojmy rozširujú od známeho k neznámemu, od jednoduchého k zložitému - od pojmu rodina k pojmom obec, región, štát. Odtiaľ až k nadnárodným celkom a k našej planéte ako k zemi ľudí, ktorá je naším domovom v tom najširšom zmysle slova.

Od blízkej a známej predstavy rodiny, školy (6. roč.) prechádzame k pojmom obec, mesto, región, štát, Európa, svet, mimozemské civilizácie, príroda a ekológia v nich (7. ročník). Postupne obraciame pozornosť na spoločnosť - na človeka v procese dospievania, v spoločenských, právnych a ekonomických vzťahoch (8. ročník) až k človeku, ktorý hľadá sám seba (9. ročník).

Členenie učebných osnov je tiež nové. V horizontálnej rovine je obsah určený učiteľovi, vedmosti, schopnosti a zručnosti žiakovi. Názvy učiva sú tiež netradičné, majú motivačný, aktivizačný charakter.

### Príklady: TÉMA - Rodina (6. ročník)

UČIVO	OBSAH
<i>Na svete nie som sám</i>	Priateľstvo, láska, partnerstvo Vznik rodiny, Rodina a štát
VEDOMOSTI	<b>SCHOPNOSTI A ZRUČNOSTI</b>
Čo je rodina	Zviazanosť jednotlivca so sociálnymi skupinami
Zákon o rodine	Zodpovednosť, Spolupatričnosť Spolupráca, Súdržnosť

### TÉMA: Príroda (7. ročník)

UČIVO	OBSAH
<i>Chcem dýchať čistý vzduch a napiť sa pramenitej vody</i>	Čo robím pre to ja, moja rodina, známi
VEDOMOSTI	<b>SCHOPNOSTI A ZRUČNOSTI</b>
Životný štýl	Zodpovednosť
Uvedomnie si skutočnosti, že môžem zmeniť iba veci, ktoré sám riadim, alebo nám na ne vplyv.	Aktívne ochranárstvo
Existujú veci mimo dosahu, ktoré nemôžem ovplyvniť.	Rozvoj životného štýlu

TÉMA: Spoločnosť (8. ročník)

UČIVO	OBSAH
<i>Svet je plný vábení a nástrah</i>	Diskotéky - drogy, alkohol Automaty - gamblovanie Asociaálne skupiny (party, sekty ...) Sex - predčasný pohlavný život, promiskuita, prostitúcia, homosexualita, HIV/AIDS Nelegálny obchod
VEDOMOSTI	ZRUČNOSTI A SCHOPNOSTI
Asociaálne skupiny Promiskuita Prostitúcia Narkománia Hráčska vášeň	Asertivita Sebaovládanie Sebaúcta Nedať sa manipulovať Formovať hodnotový systém

TÉMA: Človek hľadajúci sám seba (9. ročník)

UČIVO	OBSAH
<i>Naučme sa presvedčať, dohodnúť sa</i>	Učíme sa viesť rozhovor Predchádzanie konfliktom Riešime konflikty Vieme presvedčiť o svojej pravde Vieme sa dohodnúť Vieme spolupodporovať
VEDOMOSTI	ZRUČNOSTI A SHOPNOSTI
Pravidlá fair-play Agresivita Kompromis Konsenzus Tolerancia	Komunikačné zručnosti Argumentovanie a obhajovanie vlastného názoru Názorová tolerancia Koncentrácia na úlohu

Snažili sme sa nepredimenzovať obsah tém, a tak sme doplnili obsah učiva o projekty.

Projekty sú pre učiteľa zdrojom dôležitej spätnej väzby a aj z hľadiska výchovy k občianstvu majú veľký význam. Návrhy projektov tvorí učiteľ spolu so žiakmi (napríklad metódou brainstormingu), spoločne robia výber z nich a navrhujú na riešenie také projekty, ktoré žiakov zaujímajú - riešia špecifiká v rámci regiónu, školy, triedy, resp. problémy žiakov a pod.

Príklady:

**Krátkodobý projekt:**

Čo by sme museli robiť, keby sa voda nedala piť - navrhnete alternatívne riešenie.

Téma: Príroda - 7. ročník

Učivo: Chceme dýchať čistý vzduch a napiť sa pramenitej vody.

**Dlhodobý projekt:**

Vypracujte návrh zdravého životného štýlu

Uvedený projekt integruje vedomosti, zručnosti a schopnosti z viacerých tematických celkov, resp. z viacerých predmetov.

Prezentácia projektov môže byť včlenená do ktorejkoľvek etapy vyučovacieho procesu, väčšinou však žiaci prezentujú projekty na záver tematického celku.

**Stredné školy**

Alternatívne učebné osnovy stredných škôl boli koncipované v úzkej nadväznosti na základné školy a brali sme do úvahy osobitosti a špecifiká jednotlivých typov stredných škôl.

Snažili sme sa o syntetizáciu vedomostí, komplexný pohľad na svet. Pri hľadaní odpovedí na základné otázky sú žiaci vedení k práci s informáciami, s odbornou literatúrou. Učíme ich počúvať iných, ale vedieť aj argumentovať, obhájiť vlastnú pravdu, zaujímať stanovisko, neprijímať jednoznačnú pravdu. Žiaci pozerajú

na problém z viacerých uhlov pohľadu a získavajú ucelený, integrovaný pohľad na svet.

**Gymnázia**

V 3. roč. sa zaoberáme vývojom občiansko-právnej spoločnosti vedomia žiakov, právnymi vzťahov, princípmi demokracie, právnym štátom, právnymi odvetviami, analýzou ústavy.

V 4. ročníku vývojom ľudského myslenia, hľadaním odpovedí na základné filozofické otázky.

Príklady:

TÉMA: Vývoj občiansko-právnej spoločnosti (3. ročník - gymnázia)

UČIVO	OBSAH
<i>Zabudneme skôr na stratu blízkych ako na stratu majetku?</i>	Porovnanie dvoch rozdielnych koncepcií na usporiadanie sociálnych vzťahov v spoločnosti Ideálne predstavy (Kristus, Platón, utopickí socialisti ...) Realistické predstavy (Machiavelli, Spencer ...)
VEDOMOSTI	ZRUČNOSTI A SCHOPNOSTI
Poznanie nevyhnutnosti spoločenských zmien Formy vzťahov človeka k vlastníctvu	Zviazanosť jednotlivca so sociálnym svetom Stotožnenie sa so svojimi sociál. rolami Poznanie možnosti a hranice osobnej slobody Reál. postoje človeka k svetu a spoločn.

TÉMA: Vývoj ľudského myslenia (4. ročník - gymnázia)

UČIVO	OBSAH
<i>Ak chceš zmeniť spoločnosť, zmeň najprv sám seba</i>	Špecifické znaky čínskej filozofie Konfucionizmus a jeho etika Význam čínskych poznatkov pre civilizáciu
VEDOMOSTI	ZRUČNOSTI A SCHOPNOSTI
Princípy konfucionizmu	Uvedomiť si vzťah jednotlivca a spoloč.

**Stredné odborné školy**

Heslá v osnove sme volili s ohľadom na zaradenie sa absolventov do života spoločnosti. V 2. ročníku sa zaoberáme spoločnosťou, počnúc školou, prípravou na vstup do zamestnania, štátom, demokraciou, občianskymi právami a slobodami až po uvedenie si nášho miesta vo svete, v 3. roč. partnerstvom, rodičovstvom, hodnotami rodiny a vo 4. roč. osobnosťou človeka. Od poznania svojich silných a slabých stránok, ovládania seba cez koncentráciu, riešenie záťažových situácií, pragmaticky prechádzame k stratégiám úspechu a k plánovaniu vlastnej budúcnosti. Takto široko koncipovaná problematika však predstavuje premyslenú a integrovanú štruktúru, každá téma je ponímaná ako komplexný celok, ktorý v sebe integruje rozličné roviny a uhly pohľadu na danú problematiku.

Príklady: TÉMA: Spoločnosť (2. ročník SOŠ)

UČIVO	OBSAH
<i>Žijeme na jednej lodi</i>	Medziľudské vzťahy v škole Zásady spoločenského styku
VEDOMOSTI	ZRUČNOSTI A SCHOPNOSTI
Normy spoločenského správania Tolerancia Znášanlivosť Dôvera Vzájomná pomoc	Komunikačné zručnosti Aktivizovať normy spoločenského správania Tolcrovať názory iných Empatia



**TÉMA: Rodina (3. ročník SOŠ)**

UČIVO	OBSAH
<i>Navonok taká usporiadaná rodinka</i>	Chlad a pokrytectvo v rodinných vzťahoch Malomeštiactvo v rodine Otvorená a zatvorená rodina Strata funkčnosti rodiny, utrpenie detí a ich negatívne dôsledky Zneužívania, incest, Verejná mienka

VEDOMOSTI	ZRUČNOSTI A SCHOPNOST
Hodnoty rodiny	Chrániť svoje osobné práva Počúvať hlas svedomia, Zmysel pre povinnosť, Vedieť vyhľadať pomoc Tolerancia

**TÉMA: Osobnosť (4. ročník SOŠ)**

UČIVO	OBSAH
<i>Zachovaj poriadok, poriadok zachová teba</i>	Systém v osobnom živote, Systém v práci, Poriadok vo veciach, Poriadok vo vzťahoch, Dôsledky neporiadku

VEDOMOSTI	ZRUČNOSTI A SCHOPNOSTI
Systematickosť	Sebakontrola, Sebadišciplína Sebavýchova

**Stredné odborné učilišťa**

Špecifické postavenie v školstve majú SOU. Osnovy sú koncipované tak, aby v plnej miere reagovali na potreby praxe, orientovali na trhu práce a posilnili právne vedomie žiakov.

Prvý ročník obsahuje témy škola, dospievajúce. V plnej miere nadväzujeme na vedomosti získané na ZŠ a snažíme sa ich pragmaticky rozvinúť.

**Príklad: TÉMA: Škola (1. ročník SOU)**

UČIVO	OBSAH
<i>Naše pravidlá komunikácie</i>	Základné princípy komunikácie žiakov v triede, Tvorba pravidiel hry v triede, v škole, Žiaci parlament Rešpektovanie pravidiel svojej triedy, iných tried, školy Pozitíva a negatíva v našej triede

VEDOMOSTI	ZRUČNOSTI A SCHOPNOSTI
Komunikácia a jej obsah Anarchia	Komunikačné zručnosti Aktivizovať normy spoločn. správania

Režim triedy, školy  
Normy spoločn. správania v škole

Tolerovať názory iných  
Zmysel pre nadhľad

V druhom ročníku v témach rodina, spoločnosť podčiarkujeme každodennú skúsenosť a potrebu žiakov v tejto problematike. Témy sú rozpracované so zreteľom na ďalšie štúdium žiakov.

**Príklad: TÉMA: Spoločnosť (2. ročník SOU)**

UČIVO	OBSAH
<i>Kto ma zamestná?</i>	Zákonník práce Pracovná zmluva a jej náležitosti Náplň práce, Pracovné podmienky Ohodnotenie práce Moje povinnosti zo zákonníka práce

VEDOMOSTI	ZRUČNOSTI A SCHOPNOSTI
Orientácia v Zákonníku práce (povinnosti) Pracovná zmluva	Primeranosť sebaohodnotenia Nedať sa manipulovať Dodržiavať etické normy v zamestnaní

Tretí ročník - región, štát zahŕňa širokú problematiku od vzniku štátu cez orgány moci až po systém a princípy demokracie.

**Príklad: TÉMA: Región - štát (3. ročník SOU)**

UČIVO	OBSAH
<i>Moc je deliteľná tromi</i>	Štátna moc na miestnej úrovni Orgány štátnej moci a štátnej správy na miestnej úrovni

VEDOMOSTI	ZRUČNOSTI A SCHOPNOSTI
Orgány štátnej moci z hľadiska regiónu	Komunikovať s inštitúciami

Štvrtý ročník - obsah učiva 4. ročníka je totožný s obsahom učiva 4. ročníka na SOŠ - teda téma osobnosť.

Výsledok našej práce sme prezentovali na medzinárodnom seminári v máji r. 1996 v Dolnom Kubíne. Ohlas našich učiteľov aj zahraničných hostí bol veľmi pozitívny. Ministerstvo školstva SR poverilo overovaním alternatívnych učebných osnov Štátny pedagogický ústav.

Chceme, aby materiál bol kompletný, a preto pripravujeme alternatívne učebné osnov spoločenskovedného seminára, príklady niektorých heuristických metód a techník a zoznam literatúry, ktoré môže učiteľ vo svojej práci využívať.

Veríme, že prvé alternatívne učebné osnovy Vás oslovia a spoločne ich uvedieme do života.

**PRÍRODNÉ PROSTREDIE STREDNÉHO SLOVENSKA - TVORBA A OCHRANA**

J. Michalová, Metodické centrum B. Bystrica

Metodické centrum v Banskej Bystrici a katedra geografie Fakulty prírodných vied UMB v Banskej Bystrici v spolupráci so Stredoslovenskou odbočkou SGS usporiadala dňa 21. 11. 1996 vedeckú konferenciu na tému "Prírodné prostredie stredného Slovenska - jeho tvorba a ochrana". Uvedená konferencia bola venovaná pamiatke doc. RNDr. Jozefa Fraňu pri príležitosti jeho nedožitých 80-tych narodenín. Tému konferencie a spomienke na doc. Fraňu zodpovedala aj štruktúra referátov, ktorých bolo prihlásených 26. Spomienke na doc. Fraňu boli venované úvodné referáty, ktoré pripomenuli jeho ľudské, organizátorské a odborné kvality. Boli prierezom jeho životnej cesty s osobitným zdôraznením jeho pôsobenia ako vysokoškolského

pedagóga. Svoje vysokoškolské pedagogické aktivity začal rozvíjať práve v Banskej Bystrici, kde bol zakladateľom katedry geografie a prvým dekanom vysokoškolskej prípravy učiteľov, Vyššej pedagogickej školy - v rokoch 1954-1957. Vo svojej činnosti vysokoškolského pedagóga pokračoval potom na Univerzite Komenského v Bratislave. So svojimi spomienkami na doc. Fraňu sa podielil aj rektor UMB doc. RNDr. Otto Tomček, CSc. a dekan Fakulty prírodných vied UMB prof. RNDr. Stanislav Ondrejka, DrSc. Vzácnym hosťom na konferencii bola aj dcéra doc. Fraňu, Dr. Danica Števíková.

Ďalšie rokovanie konferencie pokračovalo v sekciiach a nieslo sa

v znamení uvedenej témy. Z prihlásených aj prednesených referátov vyplynula skutočnosť, že región stredného Slovenska v širšom chápaní poskytuje široké pole pôsobnosti pre skúmanie jeho prírodných podmienok, aj pre skúmanie vzťahov prírody a pôsobenia človeka. Pôsobenie človeka aj v tomto regióne spôsobilo narušenie prírodnej rovnováhy. Narušenie prírodnej rovnováhy vyvoláva negatívny efekt, čo vyvoláva zase potrebu ochrany a tvorby prírodného prostredia. Podľa štruktúry prihlásených a prednesených referátov vidieť, že problematikou prírodného prostredia stredného Slovenska v širšom aspekte sa zaoberá vo svojich vedeckých a výskumných projektoch nielen katedra geografie FPPV UMB v Banskej Bystrici, ale aj geo-

grafické pracoviská fakúlt iných vysokých škôl na Slovensku, prípadne v Českej republike a pracovníci Geografického ústavu SAV. Vedecké projekty by mali mať skutočné aplikačné výstupy, a to nielen v odbornej, vedeckej praxi, ale aj v praxi výchovno-vzdelávacej, čo potvrdil aj záujem učiteľov geografie zo stredných škôl a základných škôl - účastníkov našej konferencie. Svoje poznatky z konferencie určite ďalej využijú pri geografickom poznávaní tohto zaujímavého regiónu Slovenska u svojich žiakov, o čom svedčí aj záujem o pripravovaný zborník z tejto vedeckej konferencie. V zborníku bude uverejnených 24 odborných príspevkov.

## APLIKOVANÁ EKONÓMIA? ÁNO!

M. Paulus, Baťa Junior Achievement, SR

O kvalite vzdelávacieho systému na Slovensku nebolo pochyb ani v minulosti. Veď napríklad študenti stredných škôl si osvojili počas svojho štúdia obrovské kvantum teoretických vedomostí a stávali sa pomaly chodiacimi encyklopédiami. Teoretickú zdatnosť dokazujú aj vynikajúce výsledky, ktoré dosahujú naši študenti na študijných pobytoch v zahraničných školách. Čo im však väčšinou chýbalo, boli schopnosti aplikovať tieto vedomosti v praktických situáciách. Na to už vzdelávací systém nevytváral potrebné predpoklady.

Až po roku 1989 vznikajú snahy odstrániť aj tieto nedostatky. Základným predpokladom je zavádzanie nových projektov do našej vzdelávacej sústavy. Sú to projekty a predmety, ktoré podporujú rozvoj tvorivého myslenia, schopnosť rozhodovania, vecnej argumentácie, jazykových schopností a pod.

Medzi tie najúspešnejšie patrí práve aplikovaná ekonómia. Program aplikovanej ekonomie je schválený MŠ SR a vyučovaný na stredných školách ako povinne voliteľný alebo nepovinný predmet. Aplikovaná ekonómia je vytvorená s cieľom pomôcť študentom spojiť ekonomické koncepty a podnikateľské princípy so situáciami v reálnom živote. Jej základné komponenty sú:

**Teória**, ktorá je vyučovaná pomocou moderných učebníc v bilingválnom slovensko-anglickom prevedení, čo umožňuje študentom získavať okrem ekonomických znalostí aj odbornú slovnú zásobu a prax v používaní anglického jazyka. Učebnica je upravená na pomery u nás, plná aktuálnych príkladov z praxe na Slovensku, grafov a obrázkov. Okrem učebnice majú študenti k dispozícii aj cvičebnicu, ktorej obsah tvoria testy, cvičenia a množstvo otázok na precvičenie a upevnenie si učiva.

**Študentská spoločnosť** - jedna z najzaujímavejších častí programu aplikovanej ekonomie. Študenti zakladajú vlastnú študentskú spoločnosť, volia svojho prezidenta a štyroch viceprezidentov, ktorí riadia spoločnosť a s aktívnou pomocou ostatných spolužiakov - zamestnancov firmy - plnia predsavzaté plány. Študentská spoločnosť funguje ako každá iná firma na trhu s jediným rozdielom - časovým obmedzením existencie študentskej spoločnosti (minimálne dva

mesiace a maximálne osem mesiacov). Študenti získajú základný kapitál rozpredaním "akcií", vyberú si výrobok, urobia marketingový prieskum, stanovia cenu výrobku a realizujú jeho predaj podporovaný marketingovými aktivitami. Na záver študenti uskutočnia uzávierku firemných kníh, pripravia výročnú správu a spoločnosť dovedú k likvidácii podľa platných predpisov. V tejto časti programu sa teda študenti zoznámia s praktickou stránkou podnikania, naučia sa umeniu komunikácie, osvoja si zásady práce v tíme a vyskúšajú schopnosť viesť kolektív.

**MESE - Riadiace a ekonomické simulačné cvičenie**, je treťou časťou programu Aplikovaná ekonómia. Študenti pracujú v skupinách, ktoré predstavujú vzájomne si konkurujúce firmy fiktívneho trhu, na ktorom umiestňujú svoje výrobky. V záujme zvýšenia predaja stanovujú cenu, rozhodujú o investíciách do marketingu, vybavenia firmy, výskumu a vývoja výrobkov. Po zadaní údajov počítač informácie spracuje a jednotlivé skupiny vyhodnotí. Simulácia je medzi študentmi veľmi obľúbená. Podporuje súťaživosť, poukazuje na princípy trhového mechanizmu v praxi a ovplyvňuje rozhodnutia študentov týkajúce sa chodu ich skutočnej spoločnosti AE.

**Konzultant**. Jeho účasť je kľúčovou časťou programu. Ide o dobrovoľnú činnosť odborníka z podnikateľskej praxe, ktorý do triedy svojimi pravidelnými návštevami vnáša praktické skúsenosti. Konzultant zosobňuje v očiach študentov úspešného človeka, radí im, je im priateľom, a tiež im môže byť nápomocný pri hľadaní zamestnania.

Na Slovensku realizuje program Aplikovaná ekonómia nezisková vzdelávacie organizácia **Baťa Junior Achievement Slovensko**, ktorá je súčasťou medzinárodnej organizácie Junior Achievement International. Táto existuje od roku 1919 vo viac ako 80 krajinách sveta.

Na našich stredných školách už absolvovalo aplikovanú ekonomiu viac ako 6 000 študentov. Prvé skúsenosti ukazujú, že tento predmet zohráva vo vzdelávaní dôležitú úlohu a pri plnení svojich cieľov významne napomáha rozvoju osobností mladých ľudí a ich príprave na kvalitné zapojenie sa do života.

## EURÓPSKE FÓRUM '97 V LUČENCI 30. JÚN - 4. JÚL 1997

V rámci PHARE-LIEN projektu v tomto roku sa uskutoční v Lučenci štvrtý ročník medzinárodného vzdelávacieho podujatia približne s 250 účastníkmi z mnohých európskych krajín.

V priebehu jedného týždňa sa uskutočnia úvodné referáty, tvorivé dielne a diskusia na tému:

### Inovatívna výchova a pedagogické poradenstvo pre postihnuté deti

Na ten záverečný seminár medzinárodného projektu pozývame nielen pedagógov ale aj odborníkov z oblasti medicíny, psychológie, sociálnej starostlivosti a kompenzačných prostriedkov, osobitne rodičov postihnutých detí. Záujemci sa môžu prihlásiť do 1. apríla 1997 na adresu: **Ondrej Matuška, ZŠI pre sluchovo postihnutých, K. Supa 48, 984 01 Lučenec**

Telefón: 0863 - 233 09, 0863 - 259 64

Telefax: 0863 - 209 67

Záujemcom o toto podujatie pošleme ponukový list na ubytovanie a stravovanie a ďalšie podrobné informácie.

## **Predstavujeme...**

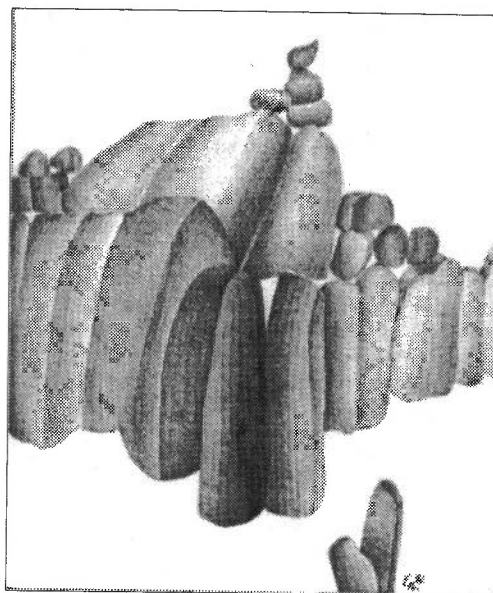
### **Elena Nitnausová**

*V plejáde myšlienkových a výrazových tendencií v súčasnom umení nie sú umlčané ani hlasy dôvery v tento svet. Jeho vonkajšia krása ponúka ešte dosť zážitkov na ich zvečnenie, na objavy v zákutiach prírody a duše človeka. Dôležitý je uhol pohľadu. Hra je princípom umeleckej tvorby. Hra môže byť aj uhlom pohľadu umeleckej výpovede. Hrať sa tu znamená skúmanie použitia rôznych konkrétnych prvkov, alternatívu ich zoskupenia, overovanie vzájomného zapojenia. Spoločným menovateľom týchto činností a sprievodným znakom hry je radosť z objavovaného, nezáväznosť rozhodovania, odstup od schémy, nadhľad nad konvenciami, humor a fantázia.*

*Týmito slovami možno charakterizovať tvorbu Eleny Nitnausovej, jednej z piatich členov skupiny nitrianskych učiteľov - výtvarníkov Play-art. Autorka vo svojich maľbách premieňa konkrétnu krajinu do symbolovo ľudského údely. Jej obrazy nás vovádzajú do tajomstva zaniknutých civilizácií Inkov, Navahov, Aboriginálov. Krajina v monolitných tvaroch precízneho maliarskeho rukopisu stojí v kontraste s určitým konkrétnym predmetom. Predmety symbolizujú to, čo v krajine chýba, to, čo je jej cudzie (čajník ako symbol smädu v púšti, dáždňik - vzácnosť vlhky), a tak sa stávajú prostriedkom konfrontácie krajinných a ľudských kultúr. Predmety vo svojej zmenšenej mierke tvoria aj kontrast výtvarný. Sú detailizovaným fragmentom ľudskej civilizácie na pozadí abstraktnej, monumentálnej a záhadnej krajiny.*

*Elena Nitnausová sa narodila v roku 1950 v Nitre. Absolvovala pedagogickú fakultu, odbor slovenský jazyk a výtvarná výchova. Od začiatku svojho pedagogického pôsobenia sa venovala rozvoju talentovaných žiakov v oblasti výtvarnej a dramatickej činnosti. V rámci experimentu katedry estetiky VŠPg v Nitre sa podieľala na zostavení vyučovacích hodín estetických zručností pre 7. a 8. ročník základných škôl.*

*E. Nitnausová sa už viac rokov zúčastňuje kurzov maľby v Budmericiach, kde pracuje pod vedením akademických maliarov Fera Kráľa a Jána Šveca. Svoju prácu prezentovala v roku 1994 na výstave v Nitrianskej štátnej galérii, v roku 1995 vo výstavných priestoroch Múzea SNR na Myjave, v roku 1996 na Výtvornom spektre '96 v Trenčíne, kde jej bolo udelené čestné uznanie, každoročne na Výtvornom salóne, ktorý organizuje Metodické centrum v Bratislave, a na prehliadke výtvarnej tvorby Palánok v Nitre.*



*E. Nitnausová: Ríša Inkov*

*E. Kapsová*

## **Ars poetica štartuje**

**(pre základné, stredné a vysoké školy)**

*Republikové kolo (bez okresných a krajských) sa uskutoční v máji 1997.*

*Prihlášky posielajte na adresu:*

**Ludmila Heneková, Gymnázium, 020 01 Púchov**

## Contents

- Humanization of evaluation and assessment process ... 1  
*B. Kosová*
- Optional subjects at gymnázia ... 3
- Personality of math teachers - a strong motivational aspect ... 8  
*D. Jedinák*
- Creativity of music teachers ... 10  
*E. Zachatová*
- Six Dilemmas in Teacher Training ... 12  
*L. G. Katz - J. Raths*
- Classes with an extended number of English lessons ... 15  
*M. Valchová*
- Position and relations of qualitative physic ... 16  
*I. Samák*
- Jubilee of State Language School in Banská Bystrica ... 18  
*I. Terem*
- Eye as a mind's mirror ... 18  
*J. Minárik*
- Alternative syllabus - education for citizenship ... 21  
*M. Jendeková*
- Central Slovakia countryside and its protection ... 23  
*J. Michalová*
- Applied economy? Yes! ... 24  
*M. Paulus*
- We introduce ... 25  
*E. Kapsová*
- Epigrams  
*J. Bily*
- Cartoons  
*E. Nittnausová*

Pedagogické rozhľady. 5. ročník. Číslo 3. Vyšlo vo februári 1997.

Šéfredaktor: PhDr. Miroslav Valica. Výkonná a technická redaktorka: Oľga Búryová.

Redakčná rada: Ing. Rudolf Butorac, Libuša Ďurkovičová, RNDr. Alexander Ernst, PaedDr. Viera Nováková, PhDr. Soňa Hronská, Ing. Jozef Lauko, Eva Mudrončeková, PhDr. Ľubomír Pajtinka, PaedDr. Ivan Pavlov, Doc. PhDr. Brigita Šimonová, CSc., Doc. Ing. PhDr. Ivan Turek, CSc., Doc. PhDr. Miron Zelina, DrCs., Ing. Katarína Žibritová.

Adresa redakcie: Metodické centrum, Horná 97, 975 46 B. Bystrica. Tel.: 088/403 112, 742 571, 741 707.

Fax: 088/420 33, e-mail: RAFAJ@MC.BB.SANET.SK

Vychádza 5x v školskom roku, s finančným príspevkom MŠ SR. Celoročné predplatné: 75,- Sk.

Nevyžadované rukopisy nevraciam.

Vydávajú Metodické centrá Slovenska. Vytlačilo Edičné stredisko Metodického centra B. Bystrica.

Reg. číslo: MK SR 909/93. ISSN 1335 - 0404.